

Liliane da Rosa Coll

**REVENDO A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DIANTE DAS
CRIANÇAS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

Área de Concentração: Recursos Humanos.
Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Cognição
e Interação Social.

Professor Orientador : Doutora Maria Lucia Faria Moro

Professor Co-Orientador : Mestre Gilda Maria Weiss

CURITIBA

1997

Comissão julgadora:_____

As horas de trabalho e de estudo destas páginas são dedicadas a todos os que me acompanharam e me deram (dão) folego e, muito especialmente, aos meus pais e ao meu filho Felipe.

SUMÁRIO

RESUMO	p. 01
RESUMÉ	02
INTRODUÇÃO	03
CAPÍTULO I - JUSTIFICATIVA E ABORDAGEM DO PROBLEMA	06
CAPÍTULO II - A TEORIA REVISADA	12
1- Dados históricos da psicologia escolar	12
2- Algumas considerações sobre a atuação do psicólogo escolar	22
3- Dificuldades na aquisição da leitura e da escrita	27
4- O processo de construção da leitura e da escrita	38
CAPÍTULO III - O ESTUDO EM PLANEJAMENTO: A CRIANÇA, A ESCRITA, A ESCOLA... A PSICOLOGIA ESCOLAR	60
CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	65
1- Caracterização dos sujeitos	65
2- Seleção dos sujeitos	66
3- Procedimentos de coleta e registro de dados	67
4- Procedimentos de análise de dados	69
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
CAPÍTULO VI- A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ...A BUSCA DA COMPREENSÃO DOS RESULTADOS.	114
1- Da escolha profissional	114
2- Dificuldades de aprendizagem mais encontradas	116
3- Dos tipos de atuação dos psicólogos escolares	119

4- Da percepção, sob a ótica do professor, da atuação do psicólogo escolar	125
.CAPÍTULO VII- INDO ALÉM DAS CONCLUSÕES	129
Anexo I- Relatório do estudo piloto	135
Anexo II- Roteiro de questionário-psicólogo escolar.	138
Anexo III- Roteiro de levantamento dos dados dos prontuários	142
Anexo IV- Roteiro da entrevista com os professores	144
Anexo V- Planilha para dados coletados pelo questionário do psicólogo escolar	146
Anexo VI- Planilha para dados coletados dos prontuários	148
Anexo VII- Planilha dados coletados pela entrevista com o professor	150
Anexo VIII- Planilha para cruzamento dos dados coletados	152
Anexo IX- Transcrição dos dados brutos das entrevistas com os psicólogos escolares	154
Anexo X - Transcrição dos dados brutos das entrevistas com os professores	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

RESUMO

O tema central do presente estudo é a atuação dos psicólogos escolares nos Centros de Atendimento ao Educando(CAEs), em um município do Estado do Rio Grande do Sul, com alunos de primeira e segunda séries do ensino fundamental que apresentaram dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Trata-se de um estudo de caso, exploratório, em que foram coletados e qualitativamente analisados os dados seguintes: o conteúdo de entrevistas com oito psicólogos escolares; o conteúdo dos prontuários elaborados por esses psicólogos; o conteúdo de entrevistas com os professores acerca dos motivos que os levaram a encaminhar os alunos e acerca dos resultados por eles percebidos do atendimento do psicólogo escolar.

Foi verificado que a maioria dos psicólogos escolares da amostra, diante das dificuldades infantis no processo de aquisição da leitura e da escrita, seguem atuando, conforme o modelo clínico com variações: curativa, psicométrica e preventiva.

A conclusão é a de que novas formas de atuar deste profissional estão surgindo lentamente; mas, modificações efetivas quanto à sua atuação com as crianças com dificuldades no processo de aquisição da lecto/escrita, têm sido pouco empregadas. Logo, enquanto o psicólogo escolar não tiver um conhecimento da realidade educacional brasileira e do processo de construção da escrita alfabética pela criança, uma mudança real, diferenciada, do seu modelo de atuação, com esse tipo de população escolar, não acontecerá.

RESUMÉ

Le thème central de cet étude est l'activité des psychologues scolaires aux Centres d'Appui aux Élèves (CAEs), dans une commune de la Province de Rio Grande do Sul (Brésil), avec des élèves de première et deuxième de l'école élémentaire qui ont présentés des difficultés au processus d'acquisition de la lecture et de l'écrit.

Il s'agit d'une étude de cas, exploratoire, dont les données suivantes ont été qualitativement analysées: le contenu des interviews avec huit psychologues scolaires; le contenu des formulaires élaborés par les psychologues scolaires; le contenu des interviews avec les institutrices concernant leurs raisons pour recommander leurs élèves aux CAEs et les résultats chez ces enfants du travail des psychologues.

On a vérifié qu'en face des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écrit, la majorité des psychologues scolaires échantillonnés suit le modèle clinique d'activité, avec les variations suivantes: curative, psychométrique, préventive.

La conclusion est que des nouvelles formes d'activité de ce professionnel sont déjà en train d'être utilisées; mais, des changements effectifs de son travail auprès des enfants avec des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écrit, ont été très peu employés jusqu'à nos jours. Alors, tant que le psychologue scolaire ne soit pas préparé dans les domaines des spécificités de la réalité éducative brésilienne et du processus de la construction de l'écrit alphabétique chez l'enfant, un changement réel de son modèle d'activité avec cette population, n'aura pas lieu.

Introdução

Este estudo tem por objetivo investigar como os psicólogos escolares da rede pública estadual de um município do Estado do Rio Grande do Sul (RS) vêm atuando nos Centros de Atendimento ao Educando (CAEs), junto a crianças de primeira e de segunda séries do ensino fundamental que lhes são encaminhadas por apresentarem dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os CAEs, vinculados ao Departamento de Assistência ao Educando (DAE) e a Divisão de Saúde Escolar (DISE), da Secretaria de Educação e Cultura - SEC, RS. “são os agentes executores do sistema de assistência ao educando, destinados a coordenar e executar a nível local atividades de promoção e prevenção na área de saúde, integradas ao sistema de educação e à comunidade” (SEC, RS, 1995, p. 2).

Cada CAE, oficializado pelo DAE, está localizado em uma unidade escolar (escola sede) que presta atendimento a um grupo de escolas (escolas tributárias). Seu trabalho tem como objetivo:

“a intensificação das ações educativas preventivas na área de saúde mental, primariamente para evitar o desenvolvimento de problemas e, secundariamente, para identificar de forma precoce os problemas com potencial de desenvolvimento, realizando ações para minimizar os efeitos negativos.

Dando atenção integral a saúde mental, o psicólogo oferece também, recursos terapêuticos quanto necessário” (BINFARÉ & VOKWEISS, 1989, p. 3).

O quadro funcional dos CAEs, pela legislação, é constituído de médicos, dentistas, nutricionistas e psicólogos escolares. Contudo, esse quadro não se configura em todas escolas sedes.

O exercício dentro da escola, como psicóloga escolar atuando em CAE, supervisionando estagiários em psicologia escolar, oriundos da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), e como professora dessa universidade, fez-nos acumular indagações a respeito da ação da psicologia escolar diante do grande número de encaminhamentos, feitos pelo corpo docente, de alunos com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Formas de atuação do psicólogo escolar, encontradas na literatura e na prática diária, levaram-nos a refletir a respeito do papel desse profissional na escola e de que maneira ou maneiras ele está contribuindo para o processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse processo, no contexto escolar brasileiro, tem sido encarado como decisivo para determinar o sucesso ou o insucesso na escola de primeiro grau.

Pretendemos por meio de um estudo de caso, exploratório, verificar como ocorre a prática desse profissional, as pressupostas técnicas que norteiam a mesma, bem como a ação desse profissional nas escolas com as crianças de primeira e segunda séries com dificuldades na lecto/escrita, para melhor compreender a colaboração do psicólogo escolar e, se for o caso, sugerir uma prática alternativa.

O desenvolvimento de nosso estudo está descrito em sete capítulos.

No primeiro capítulo, justificamos o porquê da escolha do tema e apresentamos ao leitor um panorama geral sobre o problema.

O segundo capítulo traz a teoria revisada, apresentada em quatro subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, apresentamos dados da psicologia escolar, procurando contextualizar historicamente o aparecimento dessa especialidade.

No segundo subcapítulo, buscamos as várias formas de atuação do psicólogo escolar, desde o surgimento dessa profissão até a atualidade.

O terceiro subcapítulo trata das dificuldades na aquisição da leitura e da escrita em crianças de primeira e de segunda séries do ensino fundamental.

O quarto subcapítulo traz, segundo Emília Ferreiro, a descrição do processo de construção da leitura e da escrita pela criança.

No terceiro capítulo apresentamos as hipóteses deste estudo, e definimos os fenômenos que observamos neste trabalho.

A descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa é tema do quarto capítulo.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os resultados.

No sexto capítulo, discutimos os dados e levantamos algumas considerações finais.

E, no último capítulo, o sétimo, procuramos, a partir das considerações finais, demonstrar as reflexões que nos levaram a sugestões e questões.

Capítulo I - Justificativa e Abordagem do Problema

Como já fizemos referência, no decorrer da nossa prática profissional como psicóloga escolar e docente de nível superior e no contato com a literatura pertinente aos tópicos do estudo, alguns fatos chamaram nossa atenção, possibilitando-nos chegar a algumas constatações:

- a quantidade (surpreendente) de crianças encaminhadas pelos professores de primeira e segunda série e/ou orientador educacional aos Centros de Atendimento ao Educando (CAEs), para serem atendidas pelo psicólogo escolar, sendo que a maioria delas não correspondia a "exceções", não eram casos excepcionais, mas crianças que não acompanharam o processo da aquisição da leitura e da escrita;
- a inadequação dos instrumentos de avaliação (alguns testes e exames padronizados) utilizados como referência para lidar com uma clientela heterogênea, tentando uma homogeneização. Esses instrumentos pressupõem um modelo de aprendizagem, que exige a existência, nas crianças, de diferentes "habilidades" para aquisição do processo de ler e escrever;
- a descontinuidade do tratamento e o não atendimento, após o diagnóstico, das crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita ;
- a insuficiência de profissionais (médicos, fonoaudiólogos, psicoterapeutas, entre outros) que atuam no Centro Especializado de Assistência ao Educando (CEAE). Esses profissionais, em certas situações, não conseguem acompanhar os encaminhamentos feitos pelos psicólogos escolares que atuam nos CAEs, devido à demanda nestes ocorrente.

A partir dessas constatações, verificamos, por meio dos relatórios mensais de atuação (produção) dos serviços de psicologia escolar da Secretaria de Educação e Cultura - Departamento de Assistência ao Educando (DAE), de um município do Estado do Rio Grande do Sul (1989 -1992), que os psicólogos

escolares que atuam nestes serviços, tem desempenhado determinada função ao classificar as crianças de primeira e segunda séries, que não são bem sucedidas no processo de aquisição da leitura e da escrita.

No entanto, os dados fornecidos pela referida Secretaria nos pareceram insuficientes para definir o papel do psicólogo escolar frente aos encaminhamentos, e não nos respondem como o serviço de psicologia escolar, em seu trabalho com crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, auxilia a diminuição do insucesso escolar.

O insucesso escolar nas séries iniciais tem se perpetuado ao longo da nossa história educacional e vem desafiando os profissionais da educação por décadas seguidas.

Ao acompanharmos a história da educação no Brasil, verificamos que essa questão sempre esteve presente. Estatísticas nos dão dados alarmantes que indicam, em 1990, aproximadamente 43 milhões de sub-escolarizados, quando o analfabetismo atingia 20 milhões de pessoas (MELLO, 1990).

A atual situação da população brasileira quanto ao número de crianças que repetem as quatro séries iniciais, segundo documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1993) é:

”...que das 3,5 milhões de crianças compreendidas, na faixa de 7 a 14 anos, que têm acesso à educação básica, apenas dois quinto (2/5) completam as quatro séries iniciais, destes (2/5) um quarto somente consegue fazer sem repetir, sendo que o maior índice de repetência está na primeira e segunda séries”
(KHOURY, 1994, P. 2).

O ponto crítico do sistema escolar brasileiro é a passagem do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental, onde as taxas de evasão e repetência chegam a 56%.

Alguns autores, como Patto (1984) e Masini (1981), concordam sobre a inadequação dos seguintes aspectos da atuação do psicólogo escolar, como: diagnóstico, avaliação e medidas de intervenção ao lidar com as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais.

A esses aspectos, devido a nossa prática profissional, nos é permitido acrescentar desconhecimento da realidade educacional brasileira, o pouco conhecimento do processo de aquisição da lecto/escrita e a limitação da linguagem profissional.

A deficiência na formação do psicólogo escolar se revela em toda a sua força quando, solicitado a discorrer sobre a criança que frequenta a escola pública de primeiro grau, ainda predomina em sua fala a enxurrada de preconceitos e estereótipos como: é fraquinho, é pobrezinho, entre outros, típicos da "teoria da carência cultural", segundo Freitas (1991).

Concordamos com Freitas e vamos além, dizendo que a psicologia, muitas vezes, utiliza-se do “capital cultural”, sinônimo de desenvolvimento psicológico, consonante com os critérios de uma psicologia normativa, para ajudar a desenvolver um trabalho pedagógico dirigido às crianças rebeldes, pobrezinhas, famintas, sujas, mais uma vez atribuindo o fracasso escolar às “deficiências” dessas crianças.

Reproduzindo argumentos sobre as causas do fracasso escolar utilizados nos anos 70, com base nas teorias da carência e da reprodução cultural, o psicólogo escolar ainda hoje, em suas formas de atuar com a população supracitada, traz marcas deste discurso sem contextualizá-lo com nossa história educacional, sem avaliar o momento social, cultural, político, econômico em que este discurso tomou força.

Constatamos que o psicólogo escolar tem dificuldade de perceber a inadequação dos instrumentos de medida e das formas de intervenção nos quais se baseia para referendar suas afirmações sobre as crianças com dificuldade no

processo de aquisição da leitura e da escrita na primeira e segunda séries do ensino fundamental.

O caos educacional é vivenciado por todos os profissionais da educação, envolvidos direta e/ou indiretamente no processo de aquisição do saber. Diante desse caos, fica a questão: qual é a razão que determina o insucesso das crianças na primeira e segunda séries do ensino fundamental?

Esta é uma questão que nos parece inesgotável e as respostas consagradas são numerosas, apontando como determinantes causais: fatores fisiológicos, orgânicos e psicológicos, condições pedagógicas e, principalmente, as condições do meio social em que a criança vive.

A compreensão desse problema representa uma tarefa árdua, necessitando geralmente de uma equipe multidisciplinar para elaboração de um diagnóstico e um planejamento terapêutico.

Tais procedimentos visam a atender as múltiplas dificuldades apresentadas pela criança desadaptada à escola, seja nos níveis orgânico, pedagógico, social ou psicológico. Esses níveis constituem-se em fatores interagentes e fica difícil saber qual desses fatores age primeiro. Podem eles apontar problemas que representem ruptura do equilíbrio psicodinâmico que deve existir entre o potencial de ação da criança e as demandas do ambiente. É desse quadro que é gerada, em geral, uma inadequada "adaptação" da criança à escola, levando-a ao insucesso escolar.

Torna-se necessário, entender aqui o sentido dessa adaptação. Buscamos em Pain essa compreensão:

"Educar consiste em ensinar, no sentido de mostrar, de estabelecer sinais, de marcar como se faz o que pode ser feito. A maneira de fazer como a educação prescreve, tem por objetivo a constituição do ser que determinado grupo precisa, ser respeitoso, limpo, sem afetações e pontual" (PAIN, 1985, p. 20).

Atentemos para o que a autora coloca a respeito dos objetivos da instituição escolar sobre o educar: ela se apegua a modelos pré-determinados de como o "aluno deve ser" e deixa para segundo plano sua função primordial: proporcionar situações para que o processo ensino - aprendizagem ocorra.

Identificamo-nos com Pain e outros autores quando colocam não ser a criança que não se adapta e fracassa. O sistema escolar tem demonstrado, como comentamos, anteriormente, pelos dados do analfabetismo, não estar conseguindo dar conta de ensinar a ler e escrever, levando parte significativa da população de primeira e segunda séries do ensino fundamental ao insucesso escolar.

Duas são as formas de abordar o problema: uma coloca toda culpa na criança e a outra coloca toda culpa na escola. Optamos por uma terceira: não se trata de culpa e sim, de tentar mediações que atendam às necessidades das crianças e que possibilitem à escola cumprir adequadamente seu papel.

E o psicólogo escolar? A sua posição é norteadada por qual posição?

Buscamos em Patto (1984) alguns aspectos que norteiam a formação acadêmica dos psicólogos escolares. Diante do desconhecimento da realidade educacional encontrada ficam eles, em sua maioria, limitados a formas de ação que, no nosso entender, não têm contribuído muito para a diminuição do insucesso escolar dos alunos das séries iniciais.

Os pressupostos do psicólogo escolar têm implicações em sua visão de mundo, no papel que desempenha em sua prática, e esta visão de mundo é

que norteará sua atuação com aquelas crianças. Ou ele as considera como receptoras, esperando passivamente que lhes dêem tudo pronto, ou as considera como alguém construindo e reconstruindo, por si mesmo, a língua escrita.

Insistimos, porém, que a atuação desse profissional deva ocorrer de modo a propiciar condições mais satisfatórias ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tal, deverá refletir sobre sua intervenção, deverá ter uma maneira diferente de perceber o indivíduo que aprende. Não se trata de desconsiderar as bases de sua formação, mas de ter em mente que, quando ele não está conseguindo dar conta de um problema, deve procurar novas formas de abordá-lo.

Essas são as razões pelas quais buscamos saber como o psicólogo escolar está atuando com crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Assim, temos como questão a investigar neste estudo:

Como o psicólogo escolar atua diante de crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita na primeira e na segunda séries do ensino fundamental?

Capítulo II - A Teoria Revisada

Temos a seguir uma tentativa de retratar os caminhos que percorremos na definição das hipóteses deste estudo. Em nosso percurso, examinamos alguns autores que nos relatam dados sobre a atuação do psicólogo escolar. Por outro lado, algumas descobertas de Emilia Ferreiro nos auxiliaram a compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Dedicamo-nos também a buscar autores que tiveram (ou têm) preocupações semelhantes às nossas quanto à questão do insucesso escolar na escola brasileira, e quanto à atuação do psicólogo escolar.

1 - Dados históricos da psicologia escolar.

Segundo Patto (1984), o surgimento da psicologia escolar confunde-se com as próprias origens da psicologia científica.

Salienta a autora que a sociedade industrial capitalista da Europa, no final do séc. XIX, indo da economia liberal para a centralização da produção nas empresas, passou a requerer um recrutamento de mão-de-obra mais sofisticada, levando em conta aptidões e traços de personalidade.

Nesse contexto, a psicologia passa a desempenhar o papel de determinar conceitos e instrumentos "científicos" que garantam a adaptação dos indivíduos à ordem social.

Buscamos em Scheefer (1968) e Tyler (1981) o histórico da psicometria para a compreensão de um dos papéis desempenhados pela psicologia na atualidade.

Segundo esses autores, o histórico dos testes psicológicos está intimamente ligado ao aparecimento e à evolução da psicologia experimental com

Wundt, em 1879, quando ocorreu a fundação do primeiro laboratório de psicologia experimental, em Leipzig, Alemanha. Trata-se de uma ligação inicial entre fisiologia e psicologia, visando principalmente investigar as sensações auditivas e visuais.

No período seguinte, a psicologia experimental teve a influência da biologia. Galton em 1884, tentou aplicar os princípios da evolução de Darwin à seleção, à adaptação e ao estudo do ser humano, unindo em seus estudos, hereditariedade e genialidade, elaborando testes com o objetivo de determinar o grau de semelhanças entre parentes. A introdução dos métodos estatísticos para análise das diferenças individuais deve-se a ele.

Cattell, em 1890, americano que tinha sido aluno de Wundt, teve grande influência na utilização de medidas psicológicas com os testes mentais aplicados na Universidade de Columbia. Foi ele quem primeiro usou a expressão "teste mental".

Kraepelin e seus discípulos, em 1895, tentaram isolar e medir memória, associação e as funções motoras, por meio de testes psicológicos. Porém, essas pesquisas tiveram pouco valor estatístico.

Em 1900, Stern, no seu livro "Psicologia Individual", estudou as diferenças raciais, culturais, sociais, entre outras, procurando investigar suas causas. Incluiu também conceitos a respeito de tipos psicológicos e a investigação dos mesmos, por meio de análise grafológica, introduzindo inclusive o conceito de quociente intelectual.

O emprego sistemático de testes para apuração das diferenças individuais relativas à capacidade intelectual foi realizado na França em 1905, por Alfred Binet, psicólogo, e Théodore Simon, psiquiatra. Encarregados de realizar pesquisas sobre as causas do retardamento escolar dos alunos das escolas francesas empregaram, pela primeira vez, testes de nível mental. Os testes de

Binet - Simon foram aperfeiçoados pelo americano Terman e colaboradores, em 1912, que introduziram a fórmula para a apuração do quociente intelectual.

Segundo Tyler (1981), o progresso foi rápido a partir de então. A escala Binet - Simon foi adaptada para inúmeros países. Acrescentaram-se testes apropriados para adultos aos que tinham sido especialmente criados para uso com crianças. Testes de aplicação em grupo foram planejados durante a Primeira Guerra Mundial e adaptados, pouco depois, para uso em escolas e indústrias.

Surgiram, em seguida, as escalas de maturidade de Gesell, por volta de 1915, com a finalidade de avaliar o desenvolvimento dos processos de maturação.

Segundo Scheeffter (1968), os testes de personalidade surgiram após os de nível mental. O primeiro teste de personalidade foi um questionário elaborado por Woodworth em 1914, para a seleção dos convocados pelo exército americano. Apareceram depois os testes de personalidade do tipo projetivo, tais como o Psicodiagnóstico Rorschach, Thematic Apperception Test (T.A.T.) e outros.

Vários países engajaram-se em uma nova epopéia: a de identificar os super e subdotados na população infantil, buscando adequar a educação às expectativas do sistema escolar.

As tentativas para medir, tanto as capacidades mentais quanto as características e capacidades de personalidade, tornaram-se cada vez mais comuns. Em meados do século XX, milhares de testes surgiram, circulando impressos em larga escala.

No decorrer de toda essa atividade sobre medições mentais e testes de personalidade, surgiram normas, padrões e princípios, que servem atualmente como guias, tanto para criar novos testes, como para selecionar criteriosamente os já existentes.

Criou-se, segundo Scheeffter (1968) e Tyler (1981), no mundo moderno, uma mentalidade propensa ao uso generalizado de testes, tornando-se necessário àqueles que deles se utilizam conhecer algo sobre esses padrões e princípios.

Na escola, a situação não foi diferente. As primeiras experiências da psicologia ligadas à escola na França, nos Estados Unidos e no Brasil se valiam predominantemente da psicometria com o objetivo de medir habilidades e classificar os alunos nos diferentes níveis de escolarização e de dificuldades (PATTO, 1984).

A união psicologia e pedagogia acontece, em alguns momentos definidos da história do Brasil. Passou a existir a partir de 1905, com a criação no Rio de Janeiro, de um laboratório de psicologia pedagógica e, depois, com a criação do laboratório de pedagogia experimental, em 1914, junto à Escola Normal de São Paulo.

Em fases seguintes, houve grande influência de Lourenço Filho, com o teste ABC de maturidade para leitura e escrita, utilizado, a partir de 1927, nas escolas. Lourenço Filho assume, em 1931, a Direção da Educação em São Paulo, introduzindo modificações no ensino, visando torná-lo mais racional.

Segundo Patto (1984), em 1934, ocorreu a criação da Universidade de São Paulo (USP) e a incorporação à ela do laboratório de psicologia educacional da Escola Normal de São Paulo. Foi fundado por Lourenço Filho e Noemi Silveira, a cadeira de psicologia educacional da USP, onde funcionou até 1941, e de onde surgiu um significativo movimento de orientação vocacional de alunos universitários.

Concomitante aos acontecimentos em São Paulo, no Distrito Federal, a Escola Normal do foi transformada em Instituto de Educação (1932-1935) por

Anísio Teixeira. Neste instituto, por Lourenço Filho, foi organizado um serviço de medidas escolares.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) implantou, em 1938, um serviço de orientação e seleção de profissionais em escala nacional. No mesmo instituto foi também criado um serviço de psicologia aplicada.

Em São Paulo, Durval Marcondes, cria, no mesmo ano, a primeira clínica de orientação infantil junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene Mental.

Outra confluência, que teve repercussões, e ainda tem, no pensamento educacional da época sobre o fracasso escolar, é o da corrente neuropsiquiatria e psicofísica com a corrente psicanalítica .

Lourenço Filho e Durval Marcondes, dois nomes intimamente ligados a história da educação brasileira, estavam entre os fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise em 1927.

Segundo Patto (1993), a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio modificar a visão dominante de saúde mental, como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem escolar. Estas, que antes, eram decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que fala em anormalidades genéticas e orgânicas, passam a ser atribuídas ao ambiente sócio-familiar, conferindo a este, desde as causas físicas até as causas emocionais e de personalidade, perpassando pelas causas intelectuais.

Segundo Patto,

“A consideração da influência ambiental, sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetiva emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional (PATTO, 1993, p. 43).

O movimento internacional de Higiene Mental Escolar começou a configurar-se no Brasil e influenciou de forma decisiva os rumos para a explicação do fracasso escolar.

É necessário ressaltar que todo esse trabalho de articulação da psicologia ao ensino e à educação foi implantado e realizado por educadores, uma vez que a profissão de psicólogo só foi regulamentada a partir de 1962.

Desta forma, aliada à aplicação de testes, a psicologia escolar se valeu também da orientação clínica, promovendo diagnóstico e tratamento de alunos. Como decorrência, outras atividades vieram a se incorporar à prática psicológica nas escolas, como: diagnóstico educacional e da personalidade, recuperação educacional e tratamento psicológico.

Segundo Patto (1984), esse era o quadro da prática psicológica no Brasil até a década de 70. Esse quadro tinha semelhanças com o que ocorria em outros países, entre os quais os Estados Unidos. Para a autora, nestes últimos vinte anos, as funções de psicólogo escolar têm passado por grandes modificações.

A mesma autora coloca-nos que, de 1930 a 1960, ocorre o fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista, gerado pelo modelo econômico de substituição das importações no bojo da ideologia

nacional-desenvolvimentista. Houve, como decorrência, a crescente necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho.

Nessa fase, a psicologia caracteriza-se, sobretudo, pela prática de diagnóstico e, secundariamente, pelo tratamento da população escolar. Segundo Masini (1981), procurava-se a seleção dos mais aptos, seja no ingresso à escola, seja no progresso dos estudos, seja nos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais, tendo-se, como instrumento básico, os testes psicológicos.

Ainda de acordo com Patto (1984), tal atividade não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas a algumas clínicas públicas (por exemplo, do Estado de São Paulo e do Município São Paulo). Nessas clínicas era também efetuada a orientação vocacional dos jovens que procuravam por esse serviço.

A avaliação da prontidão e do nível intelectual se dava, às vezes, na própria escola. Por meio de aplicações coletivas, era atingida uma parcela reduzida do total ingressante nas escolas de ambas as redes.

Sabe-se que essas primeiras experiências da psicometria, segundo Patto (1993), estavam voltadas à solução de problemas referentes à melhor forma de organizar racionalmente a sociedade.

A emergência da psicologia no Brasil pode ser definida pelo reconhecimento do Governo Federal, da disciplina de psicologia em 1962 e, pela legislação subsequente que criou um programa de cinco anos para obtenção do diploma de psicólogo.

Em 1963, a Lei nº 4119 definiu o currículo para a graduação de psicólogo e, o Governo Federal, em 1968, legislou sobre a criação de departamentos de psicologia na área de ciências humanas, nas universidades federais (BASTOS & GOMIDE, 1989) .

Lembra Patto (1984, p. 76):

"Em plena vigência do modelo econômico de internalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação de mão de obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau".

A psicologia escolar traz à sociedade o apoio de seu arcabouço teórico, profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específica. Tudo indica então, que a psicologia é, como efeito das necessidades geradas nesta sociedade, o instrumento para selecionar, orientar e adaptar os indivíduos, visando o aumento da produtividade (PATTO, 1984).

Foi com todos os preconceitos e estereótipos cientificamente validados pela psicologia, combinados com o ideal da escola nova de "igualdade de oportunidades para todos", que nasceram idéias que interferiram e continuam a interferir nos rumos da pesquisa e das práticas educacionais.

Classificar os indivíduos, segundo Patto (1984), sobretudo as crianças em idade pré-escolar e escolar primária, servia (e ainda serve segundo nosso entender) para indicar as diferenças sociais, justificando com isso a não aquisição do saber. Essa classificação vai ao encontro do objetivo da sociedade industrial para poder, baseando-se em um critério numérico e objetivo, identificar seus membros como aptos ou não aptos.

Essa seria uma maneira "eficiente" de explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades para todos: se uma pessoa não tem êxito em sua educação para ascender socialmente, a culpa é dela pois todos têm as mesmas chances.

É importante lembrar e ressaltar que a pedagogia nova e a psicologia científica ergueram-se imbuídas do espírito liberal (oportunidade para todos) e tinham como objetivo desde o início, identificar e promover os mais capazes, independente da origem étnica e social.

Estas idéias contraditórias conviveram e continuam a conviver no pensamento educacional do início do século XX até a atualidade. A inviabilidade da proposta de oportunidade para todos, combinada com a identificação e promoção dos mais aptos, tem sido objeto de permanente polêmica. A história educacional brasileira mostra sua inviabilidade.

Patto (1984) afirma que, nesses últimos vinte anos, as funções do psicólogo têm passado por grandes mudanças. De caráter eminentemente positivista, a psicologia tem-se inspirado, nos últimos anos, no neobehaviorismo, ocorrendo, dessa forma, a aplicação da tecnologia do comportamento também nas escolas.

Como nos fala Japiassu (1977, p. 75),

..."ao lado e à sombra da artilharia pesada, que são os aparelhos do Estado, as tecnologias psicológicas constituem peças mais leves, verdadeiros dispositivos ideológicos usados por técnicos capazes das mais variadas manipulações, visando incluir e integrar o homem à máquina e ao seu meio de trabalho".

Lembramos que a psicologia escolar, por meio de sua prática ao longo dos anos, teve um comprometimento ideológico com a burguesia sob o ideal liberário de "igualdade de oportunidade para todos".

De psicometrista e clínico, o psicólogo passa, então, a desempenhar na escola funções diversas como: modificador do comportamento, orientador, ergonômista (engenheiro do comportamento em sala de aula), consultor, entre outras.

Nos Estados Unidos, paralelamente a uma psicologia tecnicista, surgia também uma tendência psicológica humanista moderna. Inspirada em Carl Rogers, foi uma tendência que seria coerente com a tradição funcionalista da psicologia, ou seja, orientação não diretiva ou abordagem centrada na pessoa. Sua aplicação, além dos consultórios de psicologia clínica ou das empresas, estendeu-se à prática da psicologia também nas escolas (PATTO, 1982).

Entendemos que até a década de 70, inclusive no Brasil, o uso de rótulos como: fraquinho, carente, nível sócio-econômico baixo, entre outros, fez com que a psicologia escolar acreditasse excessivamente no caráter decisório das cargas genéticas, das diferenças e deficiências culturais para explicar o fracasso escolar.

Após a década de 70, com a expansão dos centros universitários e associações profissionais, e com a multiplicação das pesquisas e publicações, observamos que as expectativas colocadas na psicologia escolar para a solução dos problemas educacionais não foram correspondidas.

Vivemos hoje um período de crítica aos resultados até então obtidos sobre as várias concepções do fracasso escolar e às dificuldades de sua utilização em diversas situações escolares. Começamos a perceber e a reconhecer que o psicólogo escolar não está suficientemente a par da realidade educacional, especialmente no caso do processo de aquisição da lecto/escrita.

Parece-nos que o conhecimento a respeito dessas dimensões, ainda hoje, no fim da década de 90, não foi em sua totalidade, dominado pelos psicólogos escolares.

2 - Algumas considerações sobre a atuação do psicólogo escolar

A psicologia, embora com trinta anos de regulamentação, comemorados em 1992, está ainda procurando firmar sua identidade, revendo alguns pontos de sua caracterização como profissão.

Sua história no Brasil, embora nova, aponta várias marcas interessantes que podem explicar a necessidade de transformações, sobretudo relacionadas à identidade profissional e à utilidade dessa profissão, para que possa atender à demanda social de país em mudanças.

A psicologia no Brasil é definida como uma categoria geral, não sendo reconhecidas suas especialidades segundo a Lei Federal 5.343/64. As leis federais não regulamentam a expedição de certificados e/ou qualificação de psicólogos escolares e não exigem que as escolas brasileiras tenham em seu quadro funcional o psicólogo escolar. Em contraste com o Brasil, a maioria dos países têm leis regulamentando o título ou a prática do psicólogo escolar (GUZZO & WECHSLER, 1993).

Durante esses trinta anos, após a regulamentação da profissão, o profissional tem sido preparado como um "psicólogo generalista", podendo desenvolver sua prática em áreas específicas de atuação. Destas, as mais conhecidas são: clínica, escolar e organizacional. Na atualidade, várias outras áreas de atuação estão sendo desenvolvidas, para as quais os papéis ainda não estão bem definidos.

A área de psicologia escolar no Brasil depara-se com vários problemas significativos: sub-emprego, salários baixos, *status* e reconhecimento limitado, atribuições vagas, base de pesquisa restrita, preparo acadêmico pouco relevante e preparo profissional limitado para a atuação nos ambientes escolares (PATTO, 1982).

À dificuldade na atuação do psicólogo escolar brasileiro acrescem-se o desconhecimento da realidade educacional e uma formação teórica segundo o

modelo clínico, que enfatiza o diagnóstico de patologias e o respectivo tratamento.

Ainda hoje, apesar de toda uma trajetória em busca de formas de atuação mais eficientes para dar conta dos problemas que enfrenta dentro da escola (e fora dela), a psicologia escolar, com seu início marcado pela psicométrica, traz em seus serviços psicológicos marcas desta, pela avaliação da prontidão escolar, pelos diagnósticos e encaminhamentos a serviços especializados, atuando ainda de forma remediativa com nuances do modelo médico dentro da instituição escolar.

As deficiências apontadas na formação do psicólogo escolar acabam por gerar dificuldades ainda maiores na colocação desse profissional na escola, levando-os, em sua maioria, a exercerem outras atividades, sobretudo na área clínica.

Com um sistema educacional doente, com dificuldades intrinsecamente relacionadas ao conjunto das questões sociais, políticas e econômicas, o psicólogo escolar no Brasil necessita de formação especializada para atuar com competência frente a estes desafios (GUZZO & WECHSLER, 1993).

Em virtude da inexistência desta formação, profissionais que atuam na área vem buscando, com base na produção científica, ampliar seus conhecimentos acerca do trabalho do psicólogo escolar.

Apesar desta constatação, notamos que a realidade em relação à psicologia escolar vem-se modificando, havendo já por parte de alguns responsáveis pela educação, a preocupação em locar nas escolas este profissional, como é o caso do município de São Paulo, do Estado do Rio Grande do Sul (mesmo sem uma legislação que regule a profissão, trabalhando os psicólogos escolares em desvio de função) e de muitas escolas particulares.

No entanto, os problemas educacionais continuam a existir em grande escala, tanto na rede oficial de ensino quanto na particular. O psicólogo escolar vem sendo solicitado a atuar junto a professores e alunos para colaborar e/ou sanar várias situações, sobretudo de evasão e de repetência.

Visto, às vezes, como um mago, tem sido chamado para trabalhar com a equipe educacional para construir a saúde psicológica do aluno, a fim de que este permaneça na escola e se desenvolva no processo acadêmico.

Contudo, mesmo com sua atuação dentro da escola, os índices de repetência e evasão continuam alarmantes, conforme colocamos anteriormente.

Os psicólogos escolares no Brasil, em sua maioria, possuem diferentes visões de escola: desde uma visão ingênua, a da escola como instituição social positiva de equalização social, passando pela visão crítico-reprodutivista, até uma pequena minoria que parece percebê-la em uma relação dialética com a sociedade (PATTO, 1984).

A atuação desses profissionais é que tem determinado sua especialidade. Seus pressupostos básicos têm implicações na sua visão de mundo, no papel que desempenham, em suas formas de atuar.

Segundo Patto (1982; 1993), o psicólogo escolar tem sido, e ainda é, um psicólogo clínico, seguindo os moldes do modelo de higiene mental da década de trinta, servindo diretamente à rede escolar por meio do diagnóstico precoce dos problemas de aprendizagem.

Abordaremos algumas formas de atuação do psicólogo escolar na escola para compreendermos o que a autora está nos trazendo.

- **A acadêmica:** o psicólogo acadêmico é essencialmente fiel às tradições da faculdade ou universidade. Ele é basicamente um cientista experimental do comportamento e um professor que está preocupado tanto com o estudo dos métodos da ciência psicológica, como com o conteúdo desta ciência. Para ele, a maneira como um problema é estudado é tão importante

quanto o problema em si. Seu principal interesse reside na metodologia científica, na pesquisa e no ensino.

- **A clínica:** a psicologia clínica tornou-se o desafio mais marcante ao modelo da psicologia acadêmica. O modelo básico do psicólogo clínico é bastante diferente do modelo acadêmico. O modelo deste profissional baseia-se em um modelo médico. Seu interesse gira em torno da saúde e doença mental e do diagnóstico e cura de problemas do comportamento humano. À medida que se torna mais sofisticado, passa a se interessar mais pelos problemas abstratos da prevenção. O psicólogo clínico trabalha cada vez mais em escolas públicas, atuando ali, segundo Patto (1982) em diferentes níveis:

- em um nível menos sofisticado, atua como psicometrista;

- em um nível de média sofisticação, encontra-se o psicólogo escolar que faz psicoterapia, além de aplicar testes psicológicos. Suas atividades psicoterápicas normalmente enfatizam uma distinção entre as atividades em sala de aula, que ele chama de educação, e aquelas que envolvem outros aspectos do comportamento. Nessa dicotomia, a educação é vista como responsabilidade do professor, e o comportamento, especialmente o comportamento problema, é encarado como responsabilidade do psicoterapeuta. Temos, nesse nível, um modelo curativo.

- em um nível mais sofisticado, está o psicólogo escolar que atua como consultor de saúde mental. Não gasta todo seu tempo com testes ou com psicoterapia, por entender que pode atingir poucas crianças por meio dessas atividades. Esse profissional tenta difundir a saúde mental, procurando alcançar o maior número de pais, de administradores e de professores que, por sua vez, atingem o maior número possível de crianças. Está basicamente interessado pela prevenção. Esse modelo de atuação tende também a enfatizar a distinção entre educação e comportamento em sala de aula.

- **A educacional** para Patto (1982), parece ser a forma de atuação mais apropriada para o psicólogo escolar. Embora esse modelo não se identifique com o modelo acadêmico, ambos possuem, elementos em comum como por exemplo, a pesquisa educacional. Para esse profissional, a transição entre o papel educacional e o papel acadêmico seria relativamente confortável.

O psicólogo escolar educacional seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, realizaria um intercâmbio entre a teoria acadêmica e a prática escolar. No modelo clínico, o psicólogo escolar serve como elo entre várias agências de saúde mental e o sistema escolar.

Entendemos que, apesar de o psicólogo escolar estar buscando sua identidade como profissional da educação, ele ainda hoje tem uma forma de atuar do tipo clínico (com variações como: psicometricista, curativa, preventiva). Parece que esse profissional não consegue se afastar desse modelo, continuando o tratamento centrado nos problemas individuais, cuja origem é vista como tendo várias vertentes, mesmo quando a base do problema é de origem orgânica.

Apesar de criticarem o enfoque clínico, os psicólogos escolares não conseguem se livrar dele. A atuação do psicólogo escolar na escola exige um profissional: a) conhecedor da realidade escolar, capaz de operar como agente social e cultural; b) participante dos problemas e das diferentes vias acessíveis para suas soluções; c) consciente, levando em consideração os contextos mais amplos nos quais os fenômenos educacionais ocorrem; d) mediador da atividade prática e do conhecimento científico.

"Uma das grandes tarefas para esse profissional do ser humano, sobre o que este pode produzir em

uma perspectiva interdisciplinar, aprofundando sua compreensão de aprendizagem, de desenvolvimento e de ensino, visto em suas relações recíprocas e por isso mesmo, em parceria com o educador consiste em promover a melhor qualidade das atividades pedagógicas por meio do conhecimento" (MALUF, 1984, p. 182).

Mas, sua formação predominantemente clínica não fornece subsídios para uma atuação diferenciada.

Segundo Patto (1984), o comportamento profissional do psicólogo escolar precisa ser analisado também no contexto da divisão social do trabalho na escola. Há uma separação entre os que pensam, dirigem e planejam, e os que executam.

Constatamos, olhando o desenvolvimento da psicologia escolar, que a figura do psicólogo surgiu para garantir a eficácia da escola, cabendo-lhe, por meio de suas técnicas, atribuir aos alunos, individualmente, os problemas de insucesso, repetência, evasão, entre outros, justificando, inadequadamente, a função positiva da escola e a não igualdade de oportunidade para todos.

3 - Dificuldades na aquisição da leitura e da escrita

"Dificuldade de aprendizagem" no processo de aquisição da leitura e da escrita é uma expressão que desperta a atenção pela existência de crianças que freqüentam escolas e não conseguem dar conta da aprendizagem formal, apesar de não possuírem nenhuma deficiência física, sensorial, intelectual, neurológica e emocional.

Por longos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas ou inadequadamente tratadas. As dificuldades de aprendizado por elas apresentadas têm recebido várias designações comportamentais como: hiperatividade, hipoatividade, distúrbio de atenção, entre outras.

Segundo Ferreiro (1992, p. 12):

"Com efeito, uma em cada duas crianças repete o primeiro ano e, a cada ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico. As maiores taxas de repetência, no Brasil, se situam nas três primeiras séries do 1º grau; o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária".

Olhando os dados apontados pela autora, ficam-nos as seguintes questões: Por que muitas crianças não dão conta da aprendizagem da leitura e da escrita? Como está sendo enfrentado este problema pela instituição escolar e pelos psicólogos escolares, que nela atuam ?

Tanto para diminuir a repetência, como para aumentar a permanência dentro da escola, organismos internacionais como Unesco/Unicef, em 1982, propuseram: "conseguir antes de 1999, para os países latinos americanos, incluindo o Brasil, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos" (FERREIRO, 1992, p. 11).

As principais soluções propostas para resolver as questões acima foram a promoção automática entre o primeiro e o segundo ano do primeiro grau e a ampliação dos serviços especializados de apoio ao educando. Aqui podemos lembrar o surgimento dos CAEs no estado do Rio Grande do Sul.

Não vamos nos deter na questão da promoção automática. Ela tem sérios oponentes dentro e fora das fileiras do magistério, e há os que sustentam

que é ela uma forma que leva à diminuição da qualidade do ensino. Porém, uma contra-argumentação a respeito é evidente: o fato de tantas crianças não conseguirem aprender não ocorre por ser má a qualidade de ensino?

Vamos nos deter na segunda solução proposta: a ampliação dos serviços especializados, referindo-nos aos CAEs, que abriu campo para a atuação do psicólogo escolar, tema deste estudo.

A criação dos serviços especializados como solução gera outras dificuldades. Esta medida parece contar com a opinião favorável de todos os setores: os professores estão de acordo, porque conseguem se livrar dos alunos "problemas"; os psicólogos escolares estão de acordo, porque se abriu para eles um mercado de trabalho; os pais consideram que nesses serviços especializados se oferece a possibilidade de seus filhos superarem "suas dificuldades de aprendizagem".

Quando uma criança é encaminhada a esses serviços especializados, adota-se com isso uma atitude semelhante à que se adota com crianças com necessidades especiais. Portanto, algo deve haver na criança para ela não conseguir vencer as séries iniciais do ensino fundamental. Desta forma, a instituição escolar fica isenta da responsabilidade a respeito.

A dificuldade escolar inicial no processo de aquisição da leitura e da escrita, segundo Ferreira (1992), não se distribui democraticamente na população, mas concentra-se nas regiões pobres, atingindo crianças ditas carentes. Assim, considerar essas crianças como portadoras de uma patologia individual (imaturidade, falta de coordenação viso-motora, entre outras) ou de uma patologia social (falta de estímulo no lar, deficiências culturais, problemas intra-familiares entre outros) é tratar a criança como se ela levasse consigo o seu próprio transtorno.

Compreendemos que, por mais cuidado que se tome a respeito, muitas vezes o encaminhamento dessas crianças aos serviços de psicologia escolar cumpre uma função discriminatória.

Vista a dificuldade para ler e escrever como uma patologia individual, é necessário um conjunto de destrezas e/ou habilidades básicas no desenvolvimento da linguagem em nível sensorial, em nível motor, bem como a existência de uma coordenação entre elementos sensoriais e motores, e a evolução e maturação do sistema nervoso. Todos esses elementos são integrados e interagem com o meio sócio-cultural, pois este facilitará ou dificultará o desenvolvimento dessas habilidades.

Ferreiro (1992) coloca-nos que esses pré-requisitos serviram para abrir um vasto campo de atuação para os profissionais que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a educação fundamental (psicólogos, professores, pedagogos, entre outros), trazendo uma nova clientela para psicólogos e psicopedagogos. Estes, além das dificuldades aprendizagem, podem se ocupar dos pré-diagnósticos dessas dificuldades.

Segundo a autora, a ênfase nos pré-requisitos tem facilitado o trabalho dos professores e dos psicólogos escolares. Estes avaliam os alunos seguindo padrões pré-determinados para serem seguidos mecanicamente. Assim, têm delegado a tais instrumentos sua capacidade crítica, seu juízo profissional e, nessa medida, esses profissionais, professores, psicólogos, pedagogos, têm-se desprofissionalizado.

A noção de pré-requisitos tem servido para manter o pré-escolar isolado da língua escrita. A pré-escola, em geral, ocupa-se por definição de crianças imaturas para a língua escrita. Para ajudar a escola, nesse aprendizado específico, a pré-escola contribui para o "amadurecimento" dessas habilidades prévias que, segundo Ferreiro (1992), maturam em contextos alheios à língua escrita.

Além da pré-escola, incluímos também os "períodos preparatórios" para aquisição da língua escrita, onde as crianças: discriminam formas arbitrárias que não são letras; aprendem noções de lateralidade em contextos que não envolvem letras; aprendem a distinguir seqüências gráficas que "rimam", sem colocá-las em correspondência com seqüências gráficas que também são parecidas. Ouvem histórias que a professora narra, mas não lêem; usam lápis de cor para desenhar, mas não escrevem com lápis preto.

Parece-nos que o psicólogo escolar, ainda hoje, trabalha em termos de pré-requisitos com essas crianças, as que lhes são encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Qualquer que seja o instrumento de avaliação de maturidade aplicado, os imaturos são sempre os mesmos: os filhos dos desprivilegiados cultural, social e economicamente.

Como os testes se aplicam com a função de selecionar essa maturidade, definida como algo que o sujeito traz consigo, independe das condições de aprendizagem escolar.

Ferreiro (1992) coloca-nos que a psicologia como ciência tem-se prestado a esse tipo de "jogo equívoco". A maquinaria de testes serviu para consolidar os julgamentos do preconceito social. Em uma visão psicológica elementar é preciso saber quais dessas destrezas ou habilidades se relacionam com níveis de desempenho da leitura.

Encontramos na literatura várias perspectivas diferenciadas a respeito das dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Apontaremos algumas visões sobre essas causas, para podermos verificar se elas são compatíveis com a hipótese de construção da lecto / escrita proposta por Emília Ferreiro. (FERREIRO, 1990; 1992; FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Segundo De Paula (1996), as "dificuldades de aprendizagem" podem ser reconhecidas sob dois aspectos: da etiologia e das expressões comportamentais.

Quanto à etiologia, consideramos difícil definir “dificuldades de aprendizagem”. Há divergências de conceitos entre os autores sob a terminologia a ser utilizada. Estes empregam, para definir o mesmo conceito, termos como: distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem.

Segundo Quirós (1975), dificuldade na leitura é um distúrbio caracterizado pela dificuldade da criança em identificar, compreender, interpretar símbolos gráficos da leitura, com reflexo direto na escrita. É uma dificuldade em crianças sem deficiência intelectual, emocional e sensorial, mas que apresentam alterações psicomotoras e perceptuais, acompanhadas de determinados distúrbios da fala.

Notamos na fala da autora que os pré-requisitos que apontamos devem estar presentes na criança para que consiga começar a aprender a ler e a escrever.

Para Pain (1985), os problemas de aprendizagem respondem a duas ordens de fatores: o primeiro, externo à estrutura familiar e individual, corresponde a um problema de aprendizagem reativo. O segundo, interno à estrutura familiar e individual, corresponde a uma inibição cognitiva ou a um problema de aprendizagem.

A autora aborda a dificuldade de aprendizagem, enfocando uma convergência de aspectos internos e externos da criança que caracterizam essa dificuldade. Refere-se à mesma com a terminologia “dificuldade ou “problema de aprendizagem”.

Segundo de De Paula (1996), outros autores como Dolle (1989), Fernandez (1990), Wisca (1991) abordaram da forma supracitada as “dificuldades de aprendizagem”.

Servindo-nos da revisão de literatura feita recentemente por De Paula (1996), trazemos a análise dos distúrbios de aprendizagem.

Segundo De Paula (1996), os fatores a serem avaliados que possibilitam a aprendizagem são: fatores psicodinâmicos, funções do sistema nervoso periférico e funções do sistema nervoso central.

- **Fator psicodinâmico:** um dos fatores psicodinâmicos a ser considerado é o desenvolvimento psico emocional, levando em conta a maneira de ajustamento da criança ao mundo que a rodeia.

Um exemplo deste fator é o processo de identificação. Para o desenvolvimento da linguagem, a criança precisa identificar-se com seus pais, ou outro objeto substituto, processo no qual a imitação é essencial. A identificação é uma forma da criança adquirir capacidade de internalização para assimilar o mundo que a rodeia. (De Paula, 1996).

- **Sistema nervoso periférico:** a integridade deste sistema na aprendizagem é notada por meio das informações recebidas pelos canais dos sentidos. A audição e a visão são canais poderosos para a aprendizagem.

- **Sistema nervoso central:** crianças com distúrbio deste sistema são muitas vezes confundidas com crianças que possuem deficiência mental, ainda que a sintomatologia configure-se de forma diferenciada.

Apesar de muitas vezes essas crianças serem incapazes de aprender, ou de compreender, ler, escrever, calcular, distinguir direita e esquerda, não apresentam retardo mental, deficiências sensoriais, distúrbios emocionais significativos e nem dificuldades motoras.

De Paula (1996) diz que há um grupo de crianças que possuem uma disfunção cerebral, mas não apresentam alteração neurológica gritante que possa causar deficiências na aprendizagem, impedindo assim a criança de alcançar um nível intelectual dentro das suas potencialidades.

Sabemos, pela literatura consultada, que as causas das dificuldades de aprendizagem da lecto /escrita podem ser por fatores específicos, de ordem genética e/ou disfunção neurológica, e por fatores não específicos.

Leite (1988), entre outros autores, constatou que a maioria de nossas crianças fracassam nas séries iniciais por fatores não específicos como: culturais, sócio-econômicos, emocionais significativos e educacionais. Muitas vezes é quase impossível identificar qual fator é primordial.

Contrariamente, segundo o mesmo autor, é reduzido o percentual (3% a 5%) de crianças que fracassam (ou não aprendem) por decorrência de causas específicas.

Dentre os fatores não específicos que causam a não aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, podemos lembrar os fatores educacionais já conhecidos e debatidos por muitos educadores e psicólogos: o sistema escolar, os currículos inadequados, os recursos humanos, os materiais ineficientes e as práticas pedagógicas.

A literatura consultada traz indicações de que a maioria de nossos alunos não aprende por não lhe serem oferecidas as condições necessárias para tanto, e não por não terem eles condições individuais para fazê-lo.

Parece que nossas escolas, inclusive os serviços de psicologia escolar destas instituições, não estão dando oportunidades para as crianças desenvolverem suas potencialidades.

Partimos do princípio de que a dificuldade de aprendizagem mais grave não é a daquela criança que não aprende, conforme as normas estabelecidas pelo sistema escolar, mas sim a daquela criança que se desenvolve aquém de suas potencialidades, do que lhe seria estruturalmente possível.

É notório o grande número de crianças que não dão conta do aprendizado da leitura e da escrita devido a causas não específicas (diferenças, deficiências culturais, entre outras abordadas anteriormente neste estudo). Mas, por que continuamos a tratar estas causas como uma patologia individual? É também notório que essas causas e as formas de abordá-las

persistem na história de nossa educação há muitos anos, apesar da boa intenção dos educadores e dos psicólogos escolares.

Para se entender o porquê das causas das dificuldades de aprendizagem serem vistas como uma patologia individual, devemos lembrar da história da psicologia e suas relações com a educação, das concepções do fracasso escolar como “culpa” do aluno (causas extra-escolares).

Sabemos que esta concepção das causas do não aprender já estão ultrapassadas no plano acadêmico. Hoje, são considerados os fatores intra-escolares nas causas do fracasso escolar. Lembramos que no primeiro momento da história da educação brasileira, na primeira república, o fracasso escolar era considerado desta forma.

Mas, hoje ainda não se configura, de forma significativa, uma prática que trate o fracasso escolar nas séries iniciais de maneira diferenciada.

Entendemos que uma análise profunda, por parte dos psicólogos escolares, é necessária à distinção das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta análise passa pelo entendimento do que está em jogo na determinação das causas do fracasso escolar, tornando fundamental a discussão sobre o diagnóstico.

Na psicologia escolar que segue o modelo clínico e psicométrico, o diagnóstico funciona como uma estrutura fechada, rotulante, estabelecida previamente, caracterizando-se pela segmentação que estima *a priori* o comportamento, as reações. Há toda uma caracterização pré-determinada na qual a função de diagnosticar é encaixar (engavetar) a criança, rotulando-a, e determinando os seus limites de aprendizagem, quando se trata de “avaliar” as dificuldades no processo de aquisição de leitura e da escrita (HICKEL, 1993).

Parece-nos que isto ocorre quando os profissionais (pedagogos, psicólogos escolares) mantêm postura e usam técnicas absolutamente alienadas do contexto de vida (sócio-cultural) e da escola (processo de aprendizagem,

teorias do conhecimento), desconsiderando o que sabem e conhecem dos alunos.

Segundo Hickel (1993), conforme uma postura construtivista, poder-se-ia dizer que o diagnóstico das dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita é um processo contínuo. Assim, tudo o que se pode fazer de imediato, como em qualquer início de trajetória em um caminho desconhecido, total ou parcialmente, são perguntas sobre a não aprendizagem, são levantamentos de hipóteses com as ferramentas que a formação proporciona: se uma criança não aprende, o que ela não aprende? Como não aprende? O que ela aprende? Como aprende?

Essas e muitas outras questões são as que o psicólogo escolar deveria fazer a si mesmo e às pessoas com as quais o aluno se relaciona na escola das mais diferentes formas.

Sendo o diagnóstico um processo contínuo, pelo qual se levantam hipóteses, o que se terá são produtos parciais, avaliações de determinados momentos, com algumas ou muitas variáveis interferindo. Portanto, diante disso seria impossível rotular se a criança possui: QI, maturidade insuficiente, falta de coordenação viso-motora, entre outros. Devemos poder detectar quais as possibilidades de aprender da criança, em um dado momento.

Acreditamos que, para o psicólogo escolar, acompanhar a trajetória dessa criança, corresponde ao desafio do desconhecido. Então, ali, aonde se supunha um entrave, ele poderá surpreender-se com algo "escondido". Enfim, é uma cadeia ilimitada, que depende de como essas relações de aprendizagem se estabelecem, quais os significantes marcantes sobre o aprender e o não aprender (HICKEL, 1993).

Entendemos que, se nós, psicólogos escolares e outros profissionais da educação, não mudarmos nossa visão sobre os problemas de aquisição do

processo da leitura e da escrita, os índices de repetência e evasão escolar continuarão alarmantes.

Que é a repetência, afinal? Quando a criança não consegue vencer a aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem, da mesma forma, vendo os mesmos conteúdos. No nosso entender, isto ocorre com uma diferença muito significativa e que irá influenciar este "recomeço": essa criança já está rotulada.

Qual seria a solução? Visto dessa maneira, não seria instituir o fracasso? Quantas vezes a criança pode repetir seu erro? Quantas vezes for necessário para aprender, ou até abandonar a escola? Assim o "abandono" seria responsabilidade do aluno ou seria do sistema educativo, que não dá conta de conservá-lo e integrá-lo na escola?

Dessa forma, coloca-nos Ferreiro (1992) que os cursos de alfabetização para adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal alfabetizadas pela escola pública, as que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, rechaços, mas não conhecimentos.

Por essas constatações e por outras que, talvez tão importantes quanto essas, as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita têm ocupado um lugar de grande destaque para todos os que, de alguma forma, se preocupam com o processo educativo, apesar da variedade de métodos para ensinar a ler e a escrever e de inúmeros estudos sobre dificuldades de aprendizagem.

Acreditamos que os psicólogos escolares, se compreendessem as vicissitudes que as crianças enfrentam durante o processo de aquisição da língua escrita, poderiam valorizar todo o processo e não somente os seus resultados. Com isso, desenvolveriam a auto-confiança da criança, facilitando seu processo de aprender.

Assim, parece-nos que uma das medidas a serem tomadas pela psicologia escolar é conhecer como a criança constrói a leitura e a escrita, para que possa buscar novas formas de atuar com crianças que possuam dificuldades no processo de aquisição desse objeto de conhecimento.

4 - O processo de construção da leitura e da escrita

Ensinar a ler e escrever continua sendo uma tarefa específica da escola. Como abordamos anteriormente, um número muito grande de crianças fracassa já no início da alfabetização, apesar da utilização de vários métodos de alfabetização. Mas, parece que nenhum deles até agora conseguiu dar conta completamente desse problema, o qual atinge todos profissionais que se preocupam direta ou indiretamente com essa questão.

Buscamos, ao longo da história da educação brasileira, e em alguns conceitos de dificuldades de aprendizagem no processo de construção da leitura e da escrita, respostas e formas de atuar frente a essa questão. Parece-nos que há raízes doentes que necessitam de novas mudas para nascerem mais saudáveis.

Acreditamos que os alunos têm capacidade de aprender, que as dificuldades de aprendizagem surgem porque o meio “tolhe” suas potencialidades de ação, as trocas que a criança efetua com o meio são “deficientes”. No momento que a escola percebe a criança como portadora de uma patologia individual, toda relação do indivíduo-ambiente fica comprometida.

Temos observado que as estratégias de alfabetização propostas pela escola não têm sido eficazes para crianças que chegam aos bancos escolares sem os pré-requisitos (e mesmo com eles) para aprender a ler e escrever. Essa situação representa dificuldade, justamente para as crianças às quais a escola

aparece como a única possibilidade de adquirir conhecimentos e habilidades de valor social.

No decorrer dos anos, a partir dessas preocupações, baseando-se nos estudos atuais, fica ultrapassada uma fase de postura organicista em relação às dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Percebendo que esse processo só recebe referências em níveis de discursos, indagamo-nos como ele realmente ocorre na prática.

Enfim, permanece a questão: se as crianças são potencialmente capazes de aprender a ler e escrever, por que tantas crianças não aprendem?

A população que chega aos bancos escolares é heterogênea, com experiências de vida diversas, as quais refletir-se-ão em características e ritmos de desenvolvimento distintos. Dessa forma, foge ao bom senso esperar que crianças diferentes possam reagir semelhantemente aos mesmos conteúdos, aos mesmos métodos de ensino (FERREIRO, 1992).

Não pretendemos esgotar o assunto por considerar a complexidade envolvida nessa tarefa. Buscaremos melhor compreender como a criança constrói seu conhecimento em relação ao ler e escrever.

Tentaremos, assim, esboçar elementos para compreender por que há tantas dificuldades nos processos de aquisição da leitura e da escrita. Quem sabe, compreendendo esse processo, a psicologia escolar encontre novas formas de atuar com as crianças que não dão conta dessa aprendizagem.

Estamos distantes de dispor de um sistema interpretativo que dê respostas aos inúmeros processos envolvidos na aquisição da linguagem, mas muitos passos avançamos ao perceber que:

- a criança não espera passivamente o reforço externo, e sim procura compreender a natureza da língua oral e escrita à sua volta;

- essa criança, tratando de compreender a língua oral e escrita, formula hipóteses a respeito, busca e coloca à prova suas conclusões, criando sua "própria escrita", reconstruindo essa escrita;
- não é o meio que seleciona as informações e sim a criança que reconstrói a lecto/escrita na sua interação com o meio social-cultural.

A concepção de aprendizagem que adotamos tem como base o quadro teórico sobre a construção do conhecimento proposto por Piaget e sua concepção de aprendizagem, tal como retomado por Ferreiro e Teberosky (1985).

Nessa perspectiva, tudo muda quando supomos que a criança elabora conhecimento sobre sua língua materna, ao contrário de supormos ser ela um recipiente vazio a respeito. Acreditávamos anteriormente que, para aprender a língua escrita, tínhamos que aprender a língua oral. Assim, muitas das dificuldades da escrita foram atribuídas classicamente à fala. Escrever bem queria dizer falar bem (FERREIRO, 1992).

Atualmente, Ferreiro (1992) nos demonstra que a criança que chega à escola conhece a língua materna, tem um saber lingüístico que utiliza "sem saber" nos seus atos de comunicação cotidianos.

Não podemos continuar agindo como se a criança nada soubesse da língua escrita antes de ingressar na escola. É sabido que a criança chega à escola com um conhecimento da língua materna, posto que inserida em um mundo letrado, onde recebe informações constantes acerca dos objetos que estão em sua volta. A língua escrita é um objeto de conhecimento, a respeito do qual a criança faz reflexões desde que com ele interaja.

Os métodos de ensino e as listas de habilidades e aptidões necessárias para aprendizagem sempre foram considerados para aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, nesse contexto, onde está o sujeito? O sujeito que

procura seus conhecimentos, que procura compreender ativamente o mundo que o rodeia e responde às indagações que este mundo lhe provoca?

Sendo o ser humano um construtor de sua inteligência desde o nascimento, necessita ele conhecer, estruturar o real para poder adaptar-se e crescer.

Conhecer então é relacionar-se com o objeto para operar sobre ele e transformá-lo, tratando de apropriar-se dele, em uma aproximação progressiva a fim de poder adaptar-se e conhecer profundamente este objeto (PIAGET, 1964).

Assim, a aquisição da língua materna e a elaboração das primeiras escritas da língua é uma construção que se inicia na idade pré-escolar. Não é uma aquisição escolar como tem sido considerada por todos os tempos, do início ao fim, dentro do contexto escolar. Sabemos que fica inviável colocar, entre os conhecimentos fundamentais, um início propriamente dito. A psicologia psicogenética trouxe contribuições importantes, nessa área, para localizar um começo mais preciso dessa construção em torno do limite pré-escolar (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Há bastante tempo, pesquisadores interessados nas origens da representação gráfica da criança assinalaram várias tentativas de produção gráfica, mas diferentes do desenho, comentadas pelas crianças como: são números, são letras. São condutas que foram vistas como atividade de faz de conta e não como características do processo da língua escrita (FERREIRO, 1990).

A interpretação da produção escrita de uma criança pode acontecer de duas formas diferentes. Fala-nos Ferreiro (1990) em observar a qualidade do traçado, a orientação da sequência das grafias, a presença de formas convencionais, isto é, os aspectos figurativos da escrita.

Foram esses os aspectos que muito preocuparam os psicólogos e pedagogos até agora.

Eles não devem ser desconsiderados, mas outros aspectos, os construtivos, devem assumir lugar preponderante na questão, segundo Ferreiro (1990).

Os aspectos construtivos referem-se às elaborações da criança, ao que ela quis representar e como ela chega a essa representação. São eles que delineiam, para Ferreiro (1992), uma psicogênese na evolução da lecto / escrita.

"Em uma perspectiva construtivista, os pré-requisitos não são habilidades ou destrezas que a criança deve demonstrar possuir antes que lhe autorizem a participar do ensino formal mas aquelas noções, representações, conceitos, entre outros, que aparecem teoricamente fundamentados e empiricamente validados como as condições iniciais sobre as quais - e dadas certas condições que se caracterizam teoricamente como processos de desequilíbrio - se constróem as novas concepções"
(FERREIRO, 1992, p. 67).

Segundo essa autora, condições iniciais para uma elaboração têm sempre um sentido relativo, relativo ao momento do desenvolvimento ao qual estamos nos referindo. É relativo em um sentido mais profundo, já que todo ponto de partida é arbitrário e remete a estados anteriores que podem corresponder a outros níveis de organização do organismo.

Dessa forma, o estudo dos pré-requisitos, no sentido de antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento, é de extrema importância em geral, e é essencial em uma perspectiva psicogenética construtivista (FERREIRO, 1992).

Torna-se importante estabelecer os antecessores de qualquer conhecimento em um momento qualquer de seu desenvolvimento. Contudo, a

identificação desses não leva a sugerir sua incorporação no sistema escolar, já que há uma diferença marcante entre conhecimentos que são adquiridos somente quando são ensinados, e aqueles que o sujeito adquire em interação com outros sujeitos sem ser explicitamente ensinado, mas em condições que favoreçam o processo de apropriação.

As propriedades dos objetos sociais só aparecem pelas interações sociais. A aquisição da língua escrita inclui a leitura, mas não a coloca adiante da escrita (FERREIRO, 1992).

Para a autora, é muito importante que se tenha claro que, mesmo que algum conhecimento, destreza ou habilidade resulte ser, de certa perspectiva teórica, um pré-requisito deste ou daquele comportamento. Definido escolarmente como válido, não se deduz daí que o pré-requisito deva ser ensinado como um conjunto de habilidades, destrezas ou conhecimentos para se conseguir ler e escrever. Criar condições para sua aquisição ou ensinar formalmente são duas coisas distintas.

Lembra a autora que tudo muda quando reconhecemos que as crianças não chegam ignorantes à escola, que têm conhecimentos específicos sobre a língua escrita, ainda que não compreendam a natureza do código alfabético. Também são esses conhecimentos prévios que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar (e não as decisões escolares).

Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código.

Para Ferreiro (1992), introduzir a criança à língua quer dizer, ao menos, o seguinte:

- permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita: jornais, rótulos, recibos, revistas, painéis, entre outros;

- poder escrever com diferentes metas, sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem desaprovadas e cortadas;
- poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e, na medida em que vai sendo possível, os dados textuais;
- participar em atos sociais de utilização funcional da escrita;
- poder questionar e obter respostas;
- poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para explorar, para criar.

Questionando qual das metodologias tradicionais de ensino da leitura e da escrita respeita esses dados, a autora responde: nenhuma. Todas as metodologias foram pensadas em função da aprendizagem de um código, não em função da construção do objeto, língua escrita.

Buscamos em Ferreiro (1992) o significado do termo piagetiano de construção, para podermos compreender como a criança constrói a língua escrita.

Quando fala de construção da escrita pela criança, a autora refere-se a processos que envolvem processos de reconstrução, de coordenação, de integração, de diferenciação e outros, sendo todos processos construtivos.. Ela coloca que o termo mais utilizado é aprendizagem, o que não quer dizer que se empregue um termo errôneo, porque estamos falando de um processo de aprender.

Mas, lembra a autora, a história social dos termos tem impregnado o termo aprendizagem com uma forte conotação empirista que não é o que ela quer usar.

O termo maturação não é utilizado pela autora por entender ela não se tratar o processo de construção da escrita, de um processo puramente maturativo. O termo desenvolvimento tem sido pouco usado, e é empregado para

casos onde se supõe que o espontâneo ocupe tanto ou mais lugar que o aprendido. O termo aquisição é mais correto, já que não acontece um pré-julgamento a respeito dos mecanismos dessa aquisição.

Ferreiro (1992) sustenta que se pode falar em sentido estrito de construção, utilizando esse termo como Piaget o usou quando falou da construção do real pela criança. O real, inicialmente, só existe fora do sujeito. É preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. Para que ocorra sua apropriação, a língua escrita tem que ser reconstruída pela criança.

A mesma autora alerta-nos para tomarmos cuidado com o termo ativo. Ativo, para a tradição pedagógica e psicológica, pode ter um significado totalmente diferente (pode estar relacionado com os problemas de comportamento, por exemplo a hiperatividade) do que está contido no termo construtivo. No entanto, enquanto o sujeito constrói o conhecimento ele é um sujeito ativo.

“É a ação da criança no meio que lhe permite perceber as propriedades do objeto, a localizar-se no tempo e no espaço, a perceber as relações causais, e portanto organizar e representar o mundo que a cerca adequadamente”(Chiarottino, 1984, p. 75)

Para podermos abordar algumas características de um processo construtivo e compreender por que, no caso da língua escrita, pode-se falar de construção da escrita na criança, Ferreiro (1992) esclarece dois pontos:

1) a escrita não é somente a produção de marcas gráficas por parte das crianças. A interpretação dessas marcas gráficas é algo mais do que simplesmente decifrar marcas realizadas pelos outros. É também interpretar mensagens de diferentes formas e de diferentes complexidades, e supõe um conhecimento acerca da língua escrita que se apresenta de várias maneiras nos seus usos sociais;

2) é possível falar de construção no caso da língua escrita porque é identificada a existência de conceitualizações infantis que não são explicáveis por uma leitura direta dos dados, nem por transmissão de outros indivíduos alfabetizados.

Há evidências que indicam que a construção da escrita tem um caráter geral, independentemente das línguas, de diferentes ortografias, de sistemas educacionais e de respostas a condições sócio-culturais diversas (FERREIRO, 1992).

Ferreiro (1992) nos fala que, embora haja variações nas idades em que aparecem os períodos da construção da escrita alfabética, a sequência desta construção sugere ser regular. As crianças parecem resolver certos problemas seguindo uma ordem: a resolução de certos problemas permite-lhes abordar outros.

Esse fato, para a autora, explica-se em uma relação de filiação na construção da lecto / escrita, entendendo que uma filiação é mais que uma mera sucessão de períodos. Uma sucessão de idéias das crianças não é mais que uma sucessão "até que não possamos identificar quais são as relações de precedência que permitem dar conta do novo que aparece nos termos do anterior construído; uma simples relação de precedência não assinala a necessidade dessa ordem" (FERREIRO, 1992, p. 82).

A precedência costuma ser dada por noções que não necessariamente estão por vir de imediato, mas permitem seu aparecimento por meio de conflitos que elas próprias ajudam a desvendar. A busca das relações de precedências construtivas não deve ser confundida com a busca de erros progressivos.

Segundo a autora supracitada, alguns pesquisadores se dedicam a buscar, dentro das conceitualizações infantis, "o correto" com respeito ao sistema de escrita que a criança está tratando de aprender. Assim, teríamos novamente o surgimento de idéias parcialmente certas, um pouco mais certas, bastante certas, até que surjam as totalmente certas.

"Em uma visão construtivista nos interessa a lógica do erro: idéias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de idéias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou às vezes, idéias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução" (FERREIRO, 1992, p. 82).

Entenderemos melhor o que a autora nos coloca até aqui, ao nos referirmos aos três períodos fundamentais da construção da escrita.

É importante ter claro que, para Ferreiro, o processo de construção da escrita sempre supõe reconstrução. O que se reconstrói? Há reconstrução de um saber previamente construído com respeito a um domínio específico (neste caso a língua escrita) para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de alguma maneira, segundo a autora, tem sido registrado sem poder ser compreendido. Há também reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança possui para poder utilizá-lo no domínio da escrita.

A compreensão de um objeto de conhecimento aparece muito ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais suas leis de composição (FERREIRO, 1992).

Um progresso no conhecimento só será obtido quando a presença do objeto force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, realizando uma acomodação, para formar uma nova estrutura em seu pensamento (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Tentaremos transportar para estudo a construção das conceitualizações sobre a escrita alfabética de que uma criança é capaz,

segundo as descobertas de Ferreiro (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1990; 1992).

Em suas pesquisas, essa autora não enfatizou, como ocorrem, tradicionalmente, os aspectos figurativos da escrita: o traçado, a orientação das letras, a distribuição das grafias no plano. Pelo contrário, seu objetivo foi descobrir a relação entre as grafias, o que pretendem elas representar e como estão vinculadas àquilo que pretendem representar.

Ferreiro (1990) nos fala de três períodos fundamentais na evolução das conceitualizações sobre a escrita, dos quais é possível identificar subníveis.

- o primeiro período - da distinção icônico / não-icônico - refere-se à busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas, assim como uma série de letras como objetos substitutos e pela interpretação desses objetos substitutos;
- o segundo período - das escritas pré-silábicas - é distinguível pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos das letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativo e quantitativo;
- o terceiro período equivale à fonetização da escrita, ou seja, o sujeito compreende que há correspondências entre os sons emitidos na fala com os caracteres utilizados na escrita (FERREIRO, 1990). Em um primeiro nível, há a produção de escritas silábicas, depois, de escritas silábico-alfabéticas e, em um terceiro nível, de escritas alfabéticas.

a - Primeiro Período

Segundo Ferreiro (1990), esse período caracteriza-se pelo trabalho da criança em encontrar características que permitam introduzir certas diferenciações dentro do universo das marcas gráficas.

A primeira diferenciação é a que separa as marcas icônicas das demais: escrever é para a criança produzir um traçado que se diferencia do desenho por possuir alguns traços típicos da escrita. Não são utilizados por ela os termos convencionais para denominar esta escrita. O que é importante aqui é buscar uma distinção entre icônico e não-icônico, entre desenhar e escrever. Quando se desenha, fica-se no domínio do icônico, a linguagem icônica expressada pelo ícone é uma linguagem primária. Quando se escreve, fica-se fora do icônico (FERREIRO, 1990).

A autora expressa que as letras são objetos do mundo entre outros. O nome que recebem pouco se diferencia dos objetos. São objetos particulares, não possuem existência própria, senão como marcas dos mais diversos objetos materiais.

A variedade da escrita no meio social não facilita, nesse período, a compreensão da natureza da ligação entre as marcas e o objeto que as traz. Por exemplo, uma escrita em uma camiseta não indica necessariamente uma relação entre a escrita e o objeto portador, nem entre a escrita, como parte do objeto, e as outras partes deste mesmo objeto (FERREIRO, 1990).

Certos objetos sociais definem-se quase como portadores de marcas (a maior parte dos livros, jornais). Mas sua função perde o sentido se não houver as trocas sociais onde essa função possa se manifestar, o que, segundo a autora, supõe crescer em um meio alfabetizado. Uma criança não se apropria imediatamente da informação por meio das trocas sociais. Essa apropriação exige esforços de interpretação.

Um desenvolvimento importante diz respeito precisamente à função significativa dos objetos - letras. No início, as letras são objetos particulares do mundo externo, possuem um nome. Elas nada querem "dizer", não tem ainda para a criança o caráter de objeto substituto. Muitas crianças interpretam ler como correspondente a escrever. Dessa forma, quando são solicitadas para que

tentem ler um texto, elas escrevem; quando são solicitadas para que mostrem onde podem ler, elas mostram os espaços em branco em volta das letras, mas não as próprias letras (FERREIRO, 1990).

A conceitualização da atividade de ler, segundo a autora, é muito mais complexa do que a de escrever. A atividade de escrever tem um resultado observável ao transformar o local onde se escreve, deixa-se marcas permanentes, exceto se uma ação as destrua. A atividade de ler não introduz nenhuma modificação no objeto que acaba de ser lido.

"Antes das letras tornarem-se objetos substitutos, acompanhamos esforços para estabelecer relação entre os textos e as figuras que lhes são próximos: à denominação do objeto representado pela figura sucede o estabelecimento de uma relação de pertinência entre o texto e a figura, e é somente em seguida que se torna possível interpretar o texto (FERREIRO, 1990, p.26).

Dessa forma, o que guia a busca de interpretação da criança é que no texto está o nome do objeto (do objeto real ou desenhado). Para distinguir o que é desenhado do que é escrito, a criança utiliza uma distinção refinada em nível de linguagem: o artigo indefinido para referir-se ao objeto ou a figura, o nome sem artigo quando se trata de interpretar a escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita, neste período, representa o nome do desenho. Ela não depende da natureza do estímulo apresentado, visto que a resposta não muda mesmo com vários estímulos. O texto, para as autoras, é considerado como uma etiqueta do desenho.

Para as crianças, os grafemas não-icônicos funcionam como letras. Pode-se tratar de "verdadeiras" letras, de algarismos, de "quase-letras," de "pseudo-letras" ou simplesmente de séries de bolas e de barras verticais.

Em síntese, para a criança escrever é produzir um traçado que se diferencia do desenho por possuir alguns traços típicos da escrita. Encontram-se, então, palavras diferentes escritas da mesma forma.

Nesse período, a escrita não serve como veículo de comunicação, uma vez que cada um pode interpretar somente aquilo que escreve. É somente no segundo período que a criança descobre a necessidade de diferenciar sua produção escrita, utilizando então letras convencionais, inventando grafias diferentes para cada palavra.

Nesse período primeiro, as escritas não apresentam qualquer tipo de correspondência sonora com a fala. Mas, acontecem tentativas de correspondência entre a escrita e as propriedades do objeto representado (tamanho, idade, nome de pessoas, entre outros). Aparecem tentativas figurativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido.

A criança espera que a escrita seja proporcional ao tamanho do objeto, e não ao comprimento do nome que corresponde esse objeto. Assim, a criança espera que a escrita reflita o tamanho do objeto: maiores grafias, objetos maiores.

No período inicial, esta é uma busca momentânea e não sistemática. Faz parte da indiferenciação entre desenhar e escrever.

b - Segundo Período

O início do segundo período é marcado, segundo Ferreiro (1990), pelo estabelecimento das condições formais de interpretabilidade das escritas. As propriedades específicas do texto tornam-se então observáveis.

Quando se pede à criança que classifique uma série de cartões que "dão para ler e os que não dão", a autora mostra-nos que aparecem critérios fundamentais:

- o critério da quantidade mínima de grafias: quando há apenas uma letra, as crianças são unânimes: não dá para ler. Se houver três letras, dá para ler, desde que sejam letras diferentes;
- o critério da quantidade máxima de caracteres (sete): a criança cuida para não ultrapassar sete letras;
- o critério da variação intrafigural: necessidade de variação interna de letras na palavra que, às vezes, é levado mais longe : nenhuma letra pode se repetir. É exemplo da autora: um cartão com o texto "lolo" é rejeitado por certas crianças porque "tem duas letras da mesma coisa" (FERREIRO, 1990);
- o critério da variação interfigural: criar maneiras de diferenciar escritas que representam palavras diferentes.

Para ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes) deve existir uma diferença objetiva na escrita, é necessário que haja uma quantidade mínima de caracteres (três) e máxima de caracteres (sete) .

Para a autora, o fato de que a presença de três e de no máximo sete letras seja considerado como uma condição necessária de interpretabilidade do texto, não quer dizer que a criança seja capaz de interpretá-lo, nem mesmo que procure encontrar uma interpretação.

Um grande avanço acontece quando as crianças elaboram um critério novo: o criar diferença nos textos para representar palavras diferentes. Segundo Ferreiro (1990), elas encontram maneiras de diferenciar as representações escritas, oscilando ora sobre o eixo qualitativo, ora sobre o eixo quantitativo em busca de uma coordenação de ambos.

“ Tratando de resolver os problemas que a escrita lhes apresenta, as crianças enfrentam necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes poderá dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enorme consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar”
(FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Do citado anteriormente, é importante salientar que, nesse segundo período - das escritas pré-silábicas, a correspondência entre escrita e o nome é ainda global, as partes da escrita ainda não correspondem às partes do nome. As letras têm o valor do todo, ordens diferentes correspondem a totalidades diferentes, mas as partes da escrita não correspondem às partes do nome.

A criança utiliza várias estratégias para diferenciar uma palavra escrita de outra. Muda as letras que as compõe; mas para isso, ela tem necessidade de um repertório de letras bastante amplo, pois não se permite repetir muitas vezes a mesma letra. Quando não possui um repertório diferente, ela encontra uma solução notável, lembra Ferreiro (1990): muda a posição das letras na ordem linear.

Não se permite ficar aquém da quantidade mínima exigida, mas também não muito além (sete caracteres) para não se arriscar a escrever mais do que pretende. Automaticamente, esse procedimento nas variações quantitativas introduz, forçosamente, variações qualitativas.

A criança busca variações quantitativas e qualitativas, na noção de estar completa e não completa, respostas para sua idéia nova: a idéia de que cada pedaço de um nome escrito pode corresponder a uma parte de um nome

escrito, dando início a um novo período, de grande importância evolutiva: o surgimento do que Emília Ferreiro coloca como o da fonetização da escrita .

c - Terceiro Período

O terceiro período traz a fonetização da escrita. Para uma melhor compreensão desse momento na construção da lecto/escrita ,será ele descrito em três níveis:

- primeiro nível: da hipótese silábica;
- segundo nível: da hipótese silábico- alfabética;
- terceiro nível: da hipótese alfabética

Com o advento da hipótese silábica, a decomposição silábica da palavra tem um papel de mais alta importância na sequência do desenvolvimento. Trata-se, contudo, de saber qual o sentido das interações entre os conhecimentos gerais sobre a linguagem e a compreensão da escrita.

A criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da palavra. Tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Grafias diferentes das letras convencionais e também grafias diferenciadas poderão ser utilizadas para escrever, pela criança que encontra-se nesse nível.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança que produziu uma certa escrita silábica não lembra mais do que quis escrever, ficando impossibilitada de ler o texto. Não consegue decodificar sua própria escrita. Ocorre também a impossibilidade das outras pessoas lerem o texto produzido pela própria criança, não decodificando o que ela escreve. Esse fato representa um impacto para ela e leva a criança a abandonar a idéia de que cada sílaba oral corresponde uma letra escrita.

Para uma criança no nível silábico, ler o que é escrito convencionalmente torna-se impossível, pois sempre sobram letras. Essa impossibilidade é um conflito para ela. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que “vá mais além”. Há nesse momento também o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

Esse conflito mostra-nos a passagem para um segundo momento dentro da fonetização da escrita: o das escritas silábico - alfabéticas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança, paulatinamente, abandona a hipótese silábica em direção à análise fonética da palavra, quando busca solucionar dois tipos de conflitos: - o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias, e o conflito entre as formas gráficas propostas pelo meio e a leitura das mesmas com base na hipótese silábica.

As autoras colocam-nos que é difícil para a criança coordenar as múltiplas hipóteses que elaborou no processo de construção da lecto/escrita, assim como as informações que o meio lhe forneceu, ocorrendo um conflito entre uma exigência interna e a realidade externa do sujeito.

Nesse momento, é importante compreendermos o processo vivenciado pela criança que aprende a ler e a escrever.

A criança produz escritas híbridas (em que há mistura de espécies diferentes), em virtude de sua dificuldade de abandonar o sistema precedente e de substituí-lo por outro.

É verdade que, comparadas ao modelo adulto convencional, aquelas escritas das crianças comportam omissões. Mas, do ponto de vista da psicogênese, é exatamente ao contrário: há adição de letras em relação às escritas silábicas precedentes (FERREIRO, 1990).

Vivendo esses conflitos, a criança põe em risco o que vinha pensando antes. As idéias parecem à criança como erradas. Busca então uma solução

mais aceitável: aumentar o número de letras. Esse tipo de solução é o que caracteriza a transição silábico-alfabética.

Para este estudo, a transição silábico-alfabética nos interessa particularmente, tendo em vista que as escritas silábico-alfabéticas foram tradicionalmente consideradas como escritas "desviadas", como "omissões de letras".

Essa contribuição da teoria construtivista é fundamental para a psicologia escolar porque permite interpretar a escrita da criança deste período como incorporação de grafias em direção à escrita alfabética, ao invés de classificá-la como patológica, por omissão de letras.

Ferreiro e Teberosky (1985) falam-nos de crianças que, nesse momento, parecem regredir ao pré-silábico porque percebem que sua escrita não é satisfatória, pois não tem a quantidade prevista de letras. Aumentam o número de letras de duas formas:

- ou voltam a escrever com quaisquer letras, mas com muitas letras;
- ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final mais letras, aleatoriamente.

Para as autoras, trata-se tão somente de mais um momento do processo - a transição silábico-alfabético.

Essa solução só resolve uma parte do problema, a necessidade de existir mais letras nas palavras. Persiste, ainda, o problema de decodificação, de como ler o que está escrito. A situação difícil não está resolvida e a criança continua em busca de uma solução mais completa. Essa solução só aparece pela compreensão da constituição fonética das sílabas.

A etapa final da evolução, segundo Ferreiro (1990), é então o acesso aos princípios do sistema alfabético. A criança conseguiu compreender como se realiza esse sistema em resultado de sua própria construção.

Mostra a autora que a novidade consistirá em considerar as relações entre duas totalidades diferentes. De um lado, as sílabas, partes da palavra enunciada e a própria palavra emitida como totalidade; de outro lado, suas letras, as partes da palavra escrita e a seqüência das letras da palavra escrita enquanto totalidade.

O confronto entre grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pela criança ajuda a passagem para o nível alfabético. A criança se dá conta de que há algo incoerente na sua escrita que precisa ser mudado, isto é, dá-se conta que há necessidade de acrescentar mais letras do que antes colocava para que seu escrito seja lido, compreendido.

No terceiro nível da fonetização da escrita - o alfabético - a criança compreende que cada grafia representa um fonema da língua. Porém, isto não quer dizer que todas as dificuldades foram superadas. É importantíssimo ressaltar que mesmo tendo compreendido a formação alfabética das sílabas, a criança não reconheceu ainda todo o valor convencional das letras escritas. Uma criança pode estar no nível alfabético conhecendo pequeno ou grande número de letras. Só agora, nesse nível é estabelecido um vínculo mais coerente entre leitura e escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Falta ainda resolver os problemas da ortografia das palavras e de separação das orações (separação entre palavras, os sinais de pontuação, distribuição de letras maiúsculas e minúsculas), pois as crianças, quando escrevem, não deixam espaços entre as palavras ou fazem cortes que não correspondem à separação convencional da escrita (FERREIRO, 1992).

Desta forma, as escritas alfabéticas iniciais deixam em suspenso as questões ortográficas e as separações das orações, deixam de lado o que não é alfabético na representação alfabética da linguagem. Não é alfabético, segundo Ferreiro (1990), tudo aquilo que não responde ao princípio geral antes mencionado (diferença de som, seqüências gráficas, entre outros).

"Se a aprendizagem da escrita, como diz a autora é concebida como uma aquisição de um sistema de codificação, essa aprendizagem pode ser concebida como puramente técnica. Se concebida como a compreensão de um sistema de representação, ela torna-se conceitual. Ela consiste em construir um novo objeto de conhecimento e, para que isso ocorra, em reconstruir as operações que permitam engendrar o objeto socialmente constituído" (FERREIRO, 1990, p.67).

A escrita não é apenas um instrumento social de natureza convencional. Ela vai além disso: é um sistema de representação da língua. Todo sistema de escrita é obrigado a fazer uma escolha entre os elementos, as propriedades e as relações que seus elementos vão estabelecer com outros.

As escritas alfabéticas, nos traz a autora, optam por colocar em relevo a representação das diferenças entre os significantes e, além disso, em seu processo de elaboração, trazem uma série de particularidades (separação entre orações, sinais de pontuação, ortografias específicas, entre outras) que estão à disposição do leitor para ajudá-lo a reconstruir as relações.

Neste estudo, toda a exposição de Ferreiro a respeito da construção da lecto/escrita é de extrema importância. Leva-nos, psicólogos escolares, à reflexão sobre uma nova perspectiva de tratar os problemas de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Muitos estudos serão necessários ainda para se compreender de modo mais completo o dinamismo do processo de construção da escrita pela criança. Sabemos que existe lógica no processo de construção da escrita pela criança. Embora diferente do adulto, seu raciocínio não deixa de ser sistemático e coerente.

Porém, os resultados disponíveis já são significativos para que o psicólogo escolar faça uma leitura nova, diferente, das questões relativas aos problemas da aprendizagem da lecto/escrita.

Capítulo III - O Estudo em Planejamento: a criança, a escrita, a escola... a psicologia escolar

Como falamos, os resultados de Ferreiro sugerem uma nova forma de apreciar o sucesso ou o fracasso escolar da criança.

Resumimos, a seguir, alguns dados fornecidos pelos estudos sobre a psicogênese da escrita que são fundamentais aos objetivos desse estudo:

- as características formais da escrita (linearidade, ordem convencional da esquerda para a direita, entre outras) não podem ser as causas do fracasso escolar da grande maioria de nossas crianças, pois o processo de construção e (re)construção da lecto/escrita vai além do adquirir essas características formais.
- a decisão final - aprovado ou reprovado - parece ser tomada dois ou três meses antes do fim do ano escolar, uma vez que a maioria dos prognósticos iniciais feitos pelos professores é mantido no final do ano. Porém, podem ocorrer e ser observados casos de grandes progressos na construção da escrita das crianças nos últimos meses do ano letivo. Acontece que a decisão final baseia-se no conhecimento do valor sonoro da letra, não sendo considerado o ponto de partida da criança na construção daquele sistema, nem o significado de seus progressos no transcorrer do ano escolar;
- o psicólogo escolar nada faz ou pouco faz para reverter esse quadro porque desconhece como a criança constrói seus conhecimentos a respeito da língua escrita. Seus diagnósticos e prognósticos pouco diferem dos emitidos pelos professores.

Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita é ainda considerada como uma patologia individual. Para ler e escrever são necessários elementos e habilidades básicas no desenvolvimento da linguagem em diferentes níveis como: nível sensorial, nível motor, coordenação entre elementos sensoriais e motores, evolução e maturação do sistema nervoso.

O problema do insucesso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, embora seja amplamente discutido, levantando suas múltiplas determinações, muitas vezes não é atribuído à escola, pelo menos na prática. Ele continua sendo tratado como uma deficiência individual e/ou como um problema do ambiente desprivilegiado da criança.

A criança busca conhecimentos, procura compreender o mundo que a rodeia e responde às indagações que este mundo provoca. Assim, a construção da lecto/escrita é uma construção que se inicia na idade pré-escolar.

Parece-nos que nem a escola, nem o psicólogo escolar, por uma compreensão limitada, fragmentada, reducionista, consideram o processo evolutivo da aquisição da lecto/escrita, vivido pela criança, quando ensinam e avaliam seus alunos.

Freitas (1991, p. 48) coloca-nos que: "quando se considera o desenvolvimento cognitivo da criança, seja qual for o conhecimento a ser ensinado, o papel do educador é radicalmente diferente daquele tradicional: de narrador passa a ser questionador".

De outra forma, não se trata de repetir à criança conhecimentos acabados, modelos, senão de fazê-la refletir sobre conhecimentos que já possui, acrescentando informações à medida de suas necessidades.

Tendo como referencial as contribuições de Emília Ferreiro, sobre o processo da construção da lecto/escrita, levamos em consideração os três grandes períodos fundamentais na evolução das conceitualizações sobre a escrita da criança.

Acreditamos que, se o psicólogo escolar compreender as peculiaridades e desafios típicos que as crianças enfrentam durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, valorizando todo o processo e não somente os resultados, ele fará intervenções adequadas a respeito das possíveis dificuldades ali ocorrentes.

Temos que pensar que muitos conceitos, teorias, modelos de atuação do psicólogo escolar não são mais aceitos. Eles surgiram em condições muito diferentes, a partir de interesses sociais e na busca de respostas específicas. Porém, foram aceitos, sem, muitas vezes, se ter conhecimento de suas origens.

Logo, a teoria revisada nos permitiu chegar às seguintes constatações, que nos levaram às hipóteses deste estudo, bem como, definir os fenômenos que serão observados. As constatações a que chegamos são as seguintes:

- não basta mais ficarmos discursando sobre a deficiência da formação, o comprometimento ideológico, a ocupação do espaço profissional e outras tantas dificuldades encontradas dentro do sistema educacional. Precisamos, nessa busca de identidade profissional, materializar uma prática que venha a transformar essa realidade. Seria uma prática que perpassaria pelo menos três instâncias: formação acadêmica, vinculação com os órgãos representativos da categoria profissional e prática profissional atuante na área;
- apesar de uma crescente trajetória de mudanças, necessitamos continuar repensando a prática profissional do psicólogo escolar, buscando alternativas de ação para os problemas na aquisição da leitura e da escrita, que possam ir ao encontro de uma psicologia conscientizadora. Esta, por seu lado, deve atender às demandas da sociedade e, por outro lado, deverá manter-se atualizada no que se refere à evolução dos conhecimentos psicológicos;
- novas formas de atuação estão surgindo. Há lutas individuais e coletivas pelo trabalho competente de um psicólogo escolar mais lúcido a respeito das possibilidades e limites de sua ciência, e que não ignore que qualquer ciência humana aplicada deve estar vinculada ao contexto filosófico, político, social e econômico no qual está inserida.

As hipóteses deste estudo são, portanto:

- 1) O psicólogo escolar atua de forma clínica com níveis de variações: curativa, psicométrica, preventiva na escola, determinando os limites de aprendizagem da criança.
- 2) No seu trabalho com crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, o psicólogo não tenta averiguar se as condições de aprendizagem oferecidas pela escola contribuem para o aparecimento do insucesso escolar.
- 3) O psicólogo escolar atribui as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita à criança, aluno da primeira e da segunda série do ensino fundamental.

O psicólogo escolar clínico será entendido, aqui, como o profissional que emprega, de modo único ou cruzado, as seguintes formas de trabalho:

- psicométrica: que se constitui no emprego de diferentes instrumentos de avaliação para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita;
- curativa: que se constitui no emprego de diferentes técnicas psicoterápicas, objetivando resolver as dificuldades do processo de aquisição da leitura e da escrita;
- preventiva: que se constitui na elaboração de programas a serem desenvolvidos com pais e/ou professores, objetivando evitar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para buscar respostas a essas hipóteses, os fenômenos a serem observados neste estudo serão:

- a atuação do psicólogo escolar, tal como verbalizada por ele, sobre: formas de realização de seu trabalho com crianças de primeira e de segunda séries do ensino fundamental com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita;

- o trabalho do psicólogo escolar, registrado por escrito nos prontuários de atendimento das crianças que lhe são encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita;
- opinião escrita e verbalizada dos professores que encaminharam as crianças ao psicólogo escolar, para verificar os motivos dos encaminhamentos e sua percepção sobre os resultados obtidos com o atendimento.

Capítulo IV - Procedimentos Metodológicos

Este trabalho caracteriza-se por ser um estudo exploratório, de caso, consistindo no levantamento de dados da atuação de um pequeno grupo de psicólogos escolares junto à escolas públicas de primeiro grau .

4.1- Caracterização dos sujeitos

a- sujeitos primários

Os sujeitos primários foram oito psicólogos escolares de um município do Estado do Rio Grande do Sul e que atuam nos Centros de Atendimento ao Educando (CAEs), realizando atendimentos a crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Todos os entrevistados são brasileiros, graduaram-se em cursos de psicologia no país. Fizeram curso de psicologia (psicólogo e psicologia licenciatura).

A maioria dos entrevistados não possui curso de especialização ou pós-graduação. Apenas um dos entrevistados iniciou, no primeiro semestre de 1996, curso de pós-graduação (Mestrado em Educação). Todos são professores em desvio de função, exercendo a função de psicólogo escolar.

Cinco psicólogos escolares ingressaram no ensino público como professores nomeados; destes, três para área um, do quadro do magistério (ensino de primeira à quarta série) e dois, para área três (ensino secundário). Os outros três são professores contratados (quadro em extinção, denominado M-4).

Quatro psicólogos escolares trabalham na área clínica fora do âmbito da escola. Dois psicólogos escolares atuam somente em escola pública, outros dois atuam em escola pública e particular

b- sujeitos secundários

Os sujeitos secundários foram os professores que encaminharam as crianças de primeira e segunda série, com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, aos psicólogos escolares entrevistados.

4.2- Seleção dos sujeitos

Para a seleção dos sujeitos primários foram observados os seguintes passos:

- levantamento, junto à Quinta Delegacia de Educação do município das escolas estaduais que possuem CAE, do número de psicólogos escolares em cada instituição, separando psicólogos que atuam no primeiro e segundo graus do ensino escolar;
- solicitação de autorização ao delegado de ensino para realizar o trabalho de pesquisa;
- contato pessoal com quinze psicólogos escolares que atuavam com a população escolar de primeira e segunda séries do ensino fundamental nos CAEs, para explicar os objetivos do trabalho e solicitar sua participação;
- solicitação de autorização ao psicólogo escolar para leitura e registro dos conteúdos dos prontuários.

Dos quinze contatados, nove psicólogos escolares concordaram em participar do estudo. Destes, um desistiu, permanecendo, portanto, oito sujeitos.

Os professores, em um total de dezesseis, que efetuaram os encaminhamentos das crianças, foram solicitados a participarem. Destes, quatro não foram encontrados. Portanto, doze professores permaneceram como sujeitos secundários.

A não localização de quatro sujeitos secundários decorreu de: remanejo para outra escola (foram cedidos pela rede municipal para rede pública estadual), exoneração do Estado, problema pessoal do professor.

A opção inicial descrita no projeto para selecionarmos os psicólogos escolares por tempo de serviço, não se viabilizou pela existência de um número limitado de sujeitos que trabalhavam com primeira e segunda série e que consentiram em participar do estudo.

4.3- Procedimentos de coleta e registro de dados

Para elaboração final dos instrumentos de coleta de dados, foi constituído um roteiro de questionário para os psicólogos escolares, tendo sido o questionário dos professores elaborado a partir das queixas mais frequentes nos encaminhamentos feitos por eles aos psicólogo escolares.

A elaboração desses instrumentos serviu como fio condutor para todo o trabalho de definição dos procedimentos de coleta e registro de dados. Esses instrumentos foram aplicados em um estudo piloto cujo relatório está no anexo I.

A coleta de dados e seu respectivo registro foi realizada em fases, a saber:

- primeira fase

Os dados da atuação do psicólogo escolar foram coletados por meio de questionário aberto, preenchido por escrito na presença do pesquisador. O modelo do questionário está transcrito no anexo II.

Os comentários e esclarecimentos acerca de cada questão respondida pelo psicólogo escolar foram gravados pelo pesquisador.

- segunda fase

Os dados coletados dos prontuários de atendimento foram: motivo do encaminhamento (descrição das queixas) e procedimentos utilizados pelo psicólogo.

Para escolha dos prontuários, foi solicitado que cada profissional indicasse uma criança de primeira série e uma de segunda série com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita que já tivessem sido atendidas por eles.

A leitura dos prontuários demonstrou estar o material encontrado para análise aquém das suposições projetadas para este estudo. Os psicólogos escolares entrevistados não realizam registro sistemático dos atendimentos dos alunos da primeira e segunda séries a eles encaminhados. A maioria somente registra as avaliações e as conclusões diagnósticas.

Encontramos psicólogos escolares que tinham o registro de apenas algumas sessões com as crianças que lhes foram encaminhadas com dificuldades na leitura e na escrita nas séries iniciais.

Ao final, obtivemos, para a análise, doze prontuários .

Os dados dos prontuários foram coletados e registrados por meio do instrumento que aparece no anexo III: um roteiro de exame dos prontuários.

- terceira fase

Essa fase serviu para coletar as respostas dos professores que encaminharam as crianças.

Os dados sobre os motivos que levaram os professores a encaminhar as crianças foram respostas escritas coletadas e registradas do questionário aberto com o professor. Não foi possível entrevistar todos professores localizados de acordo com o previsto. Os mesmos só tinham disponível a hora do recreio para responder as questões propostas no questionário. Alguns professores responderam as questões em sala de aula, com o pesquisador esperando do lado de fora (comentários feito em pé, na porta da sala de aula).

Ao final tivemos, para análise, dados da entrevista de doze professores.

O modelo do questionário dos professores está transcrito no anexo IV.

4.4- Procedimentos de análise dos dados

Em nosso estudo, utilizamos categorias supostas a partir dos tipos de atuação contidos na hipótese:clínica (curativa, psicometrista, preventiva) para leitura dos resultados. Os tipos de atuação dos psicólogos escolares foram identificados na medida em que fomos organizando o material coletado, fazendo uma leitura qualitativa e interpretativa. Não seguimos uma ordem rígida para análise e interpretação dos dados.

Os dados levantados e analisados foram os seguintes:

- respostas escritas e verbalizadas sobre como é feito o trabalho do psicólogo escolar com crianças com dificuldades na lecto/escrita;
- registro nos prontuários do trabalho que os psicólogos escolares realizam com essas crianças;
- opinião escrita e verbalizada dos professores acerca dos motivos que os levaram a encaminhar os alunos, e os resultados que perceberam com o atendimento do psicólogo escolar.

Para fins de análise, esses dados foram organizados em planilhas (ver anexos V, VI, VII, VIII).

Como primeiro passo, essas planilhas foram preenchidas com um resumo parafraseado dos dados das verbalizações coletadas nos:

- oito questionários respondidos pelos psicólogos escolares, questão por questão;
- doze prontuários dos alunos de primeira série e dos de segunda série;
- doze questionários dos professores.

Como segundo passo, os dados registrados nas planilhas foram categorizados, conforme o seguinte procedimento:

a- referentes ao psicólogo escolar: das respostas escritas e comentadas pelo psicólogo escolar, procuramos identificar diferentes categorias de atuação. Foram levantados, para isso:

- os procedimentos utilizados e seus objetivos;
- os efeitos sentidos a partir dos procedimentos utilizados e o referencial utilizados para avaliá-los;
- os procedimentos utilizados com o professor.

b- referentes aos prontuários de atendimentos: nos procedimentos de atendimento do psicólogo escolar, para identificar diferentes categorias de atuação, foram observadas:

- a frequência em que ocorreram as orientações aos pais e aos professores, assim como o seu conteúdo;
- a ocorrência de encaminhamentos a outros profissionais;
- a extensão do período do atendimento.

c- referentes ao professor: os dados fornecidos pelos docentes permitiram-nos identificar:

- o tipo de orientação fornecida pelo psicólogo escolar;
- a frequência da orientação do psicólogo escolar ao professor;
- o efeito eficaz / ineficaz do atendimento do psicólogo escolar.

Foram cruzadas as informações obtidas: dos questionários com as informações fornecidas pelo psicólogo escolar, com a dos prontuários individuais de atendimentos efetuados pelo psicólogo escolar e com as informações do professor.

Capítulo V- Apresentação e Análise dos Resultados

Os resultados, apresentados a seguir, dizem respeito à análise do conteúdo das entrevistas com os psicólogos escolares e das entrevistas com os professores. Realizamos uma análise do conteúdo dos prontuários para podermos apreciar a fala do psicólogo escolar no que se refere à sua atuação na escola.

Apresentaremos, a seguir a análise dos dados obtidos mediante o exame dos conteúdos:

- das entrevistas com os psicólogos escolares da amostra. No anexo IX, há transcrição dos dados brutos de três questionários (escolhidos ao acaso) dos psicólogos escolares;
- dos “prontuários de atendimento” dos alunos (dois por psicólogo);
- das entrevistas com os professores dos alunos encaminhados. No anexo X encontra-se a transcrição de três entrevistas com os professores, escolhidas ao acaso.

Houve uma diferenciação dos dados obtidos entre os sujeitos devido a variação quantitativa de informações fornecidas.

- Psicólogo escolar - 1 (P-1)

P-1 concluiu o curso de psicologia psicólogo e psicologia licenciatura há quinze anos. Exerce a função de psicóloga escolar há doze anos, na escola. Escolheu a área de psicologia escolar “...por favorecer um desenvolvimento do trabalho de modo interdisciplinar e grupal”.

Dentre as dificuldades mais freqüentes no processo de aquisição da leitura e da escrita cita: dificuldade na atenção e na concentração, hiperatividade (primeira série) disgrafias e dislexias (na segunda série).

“As crianças que recebemos são de um nível muito baixo, precisam de duas séries para aprender...o nível intelectual e perceptivo é muito baixo...têm que rever muitas vezes para conseguir se alfabetizar”.

A entrevistada coloca que os dados citados acima não estão relacionados com a reprovação na primeira e na segunda séries.

“A reprovação nestas séries diz respeito aos alunos limítrofes (pai e mãe limítrofe=filho limítrofe) e, que muitas das dificuldades de aprendizagem são inerentes à criança, não se consegue fazer nada. Não adianta encaminhar para especialistas, a criança não consegue te dar mais do que está dando”.

Entendemos, a partir dos dados colocados, que P-1 percebe as dificuldades no processo de aquisição da leitura nas crianças de primeira série como oriundas da criança, de etiologia orgânica (problemas específicos). Mas, seu referencial para tal discurso está ligado às dificuldades na aquisição de habilidades para ler e escrever.

As dificuldades para adquirir o processo acima referido são percebidas como uma patologia individual e como uma patologia social de causas não específicas. Segundo a entrevistada, estas crianças provém de um meio social pobre e a dificuldade é hereditária, transmitida de pais para filhos.

Eis seu depoimento a respeito:

“...temos que adequar o método pedagógico para trabalhar com essas crianças limítrofes; temos que trabalhar as habilidades porque em termos de raciocínio eles ficam para trás, o que uma criança consegue em um ano, eles levam três”...

P-1 percebe que o método de alfabetização na escola não está adequado a uma clientela diferente da que a instituição escolar está acostumada

a receber. Mas, ao mesmo tempo que tem esta percepção, nega que a escola tem algo a fazer pois, para a maioria das crianças da escola, a utilização do método de alfabetização fonético funciona.

A escola tem que se adequar a esta maioria e não tem condições de dar atendimento conforme as necessidades “daquela criança diferente”.

Percebemos que a preocupação do P-1, no tocante a “esta clientela diferente” é ambivalente em relação a metodologia que deve ser utilizada: por um lado, ela percebe que o método não está adequado para esta clientela, segundo a mesma, limítrofes; por outro, coloca que fica difícil à escola atender essas crianças porque tem que dar preferência à maioria.

Constatamos que este profissional concorda com a concepção da instituição escolar quando nada faz para mudar a visão dos educadores. Não abandonou, na sua forma de atuar, as explicações de caráter genético e hereditário.

Observemos o comentário da entrevistada:

...mas, aqui na escola não vão mudar o método, se mudassem, as crianças aprenderiam...

Para trabalhar com essa população escolar, P-1 procede sondando, no início do ano letivo, que habilidades psicomotoras estão comprometidas. Entende como habilidades psicomotoras: coordenação viso-motoras, lateralidade, ritmo, percepção visual, entre outras. Realiza *avaliação* com crianças com dificuldade na leitura e na escrita somente quando solicitada por um especialista.

Toda avaliação é realizada em conjunto com o professor, para verificar se as crianças possuem “habilidades”, ou não, para ler e escrever. Esses procedimentos não são consideradas por P-1 como “avaliação”.

“Trabalho habilidades para a criança adquirir o hábito...identifico a área, trabalho com exercícios psicomotores...procuro trabalhar utilizando material

concreto, em termos de habilidades, para eles entenderem: que aquele símbolo, é o mesmo do que quando se emite um som...”

O material para avaliar as habilidades foi montado em conjunto com a supervisora pedagógica, tendo como referencial o teste ABC e habilidades necessárias para alfabetização segundo a entrevistada. Este, é um “teste” (não é avaliação) de habilidades, é um teste psicológico. Tem como objetivo verificar se aquela criança amadureceu aquela habilidade, importante para adquirir o processo de ler e escrever na primeira série.

Notamos que P-1 tem delegado a tais instrumentos sua capacidade crítica, seu juízo profissional, e parece que não consegue construir qualquer forma diferente de atuar que não esteja ligada este modelo.

Parece que o conceito norteador da postura desta psicóloga escolar em relação à “maturidade” é que as crianças imaturas são provenientes de um meio sócio-cultural-econômico desprivilegiado. Assume claramente os estereótipos e preconceitos da teoria da carência / deficiência cultural: os pobrezinhos, filhos de famílias de analfabetos, entre outros. São estas as crianças que não aprendem a ler e a escrever. Então, a escola e a psicologia escolar pouco podem fazer.

P-1 acredita que: *“... o trabalho é ótimo, quando a criança entra nas vogais, o problema já foi detectado, trabalhamos simultaneamente com a professora. E o ideal: é a prevenção...”*

Este profissional não sabe o que é uma atuação preventiva, aquela que difunde a saúde mental entre pais, professores e administração escolar. Parece que sua atuação está mais para psicometrista, pois fica avaliando as habilidades das crianças embora não a considere como avaliação.

No registro de dados da psicóloga, coletados de seus prontuários de atendimento, observamos avaliações projetivas, psicométricas, avaliação visomotora, anamnese e desenhos. Comenta a entrevistada:

“...só realizo avaliações em última necessidade. Quando solicitadas pelo pediatra ou pelo neurologista...”

Classificar em não aptos para ler e escrever, configura desde o início do ano letivo que estas crianças possuem poucas chances de serem aprovadas. Neste caso, o ano inteiro é dedicado ao trabalho de ensinar as habilidades tradicionalmente tidas como pré-requisitos para alfabetização.

P-1 percebe quanto é importante sua relação com o professor; mas preconiza, junto deste, a importância dos “períodos preparatórios” para aquisição da língua escrita. Os dois profissionais, juntos, determinam um tempo para que estas crianças adquiram tal preparação.

Não percebe que sua postura retrata sua visão limitada da construção da lecto/escrita quando traça comentário a respeito de sua avaliação sobre as habilidades. *“...é tudo em nível de pré-escola, a criança não tem que saber ler nem escrever...”*

Considera a criança alheia ao seu próprio processo de construção da aprendizagem de ler e escrever. É como se essa criança nada conhecesse sobre a língua escrita. Suas avaliações e percepções das habilidades das crianças são estanques, não percebe o diagnóstico como um processo contínuo. Nesta situação, sua visão é passada para o professor.

Referindo-nos a esta questão, os efeitos do trabalho do P-1, para o professor, são considerados eficientes.

Em relação às crianças de segunda série, P-1 diferencia seus procedimentos para atuar com as que se apresentam com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Coloca:

“É disgrafia, dislalia, e eu não sei trabalhar... não tenho formação, não sou psicopedagoga, não fiz magistério, ...não sou especialista”.

Segundo P-1, a dislexia envolve as disgrafias, dificuldade na escrita e na leitura junto. A dislalia está relacionada com a fala. As disgrafias,

relacionam-se com a escrita, frases espelhadas, inclusão de sons onde não existem e acréscimo de letras. Nestes casos encaminha, o aluno, ao neurologista.

De P-1, no que tange os conceitos em relação às dificuldades na leitura e na escrita, observamos que a origem destas dificuldades é de ordem neurológica. Não considera o método de alfabetização, nem o que a criança construiu na evolução de seu processo de ler e escrever.

As colocações a seguir retratam, no nosso entender, como para esta profissional esses conceitos não estão claros.

“...quando é só disgrafia, aí é um treinamento de memória visual, muita leitura muita escrita, nesta caso a professora trabalha com a criança... as professoras possuem um treinamento para trabalhar com as disgrafias. O meu papel não é esse, mas até ajudo as crianças com disgrafias”.

Para P-1, sua atuação deve se dar em conjunto com a do professor:

“O professor é a peça fundamental para o êxito do trabalho. Realizo a sondagem inicial junto com o professor, solicito ficha de observação ao professor referente ao aluno, e acompanho o aluno e o professor no tempo necessário”.

Observamos, após a análise dos dados levantados do P-1 que sua atuação com as crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita é do **tipo clínico, tradicional a este modelo**.

- Psicólogo escolar - 2 (P- 2)

P-2 formou-se há dezesseis anos nas duas habilitações: psicologia psicólogo e psicologia licenciatura. Exerce a função de psicóloga escolar há dezesseis anos em escola particular e há doze anos em escola pública.

O CAE em que atua é constituído por uma equipe multidisciplinar formada por: três psicólogos escolares, médico e dentista.

Sua escolha para a área foi por acaso: a oportunidade de emprego logo após a formatura. Com o transcorrer do tempo, foi trabalhando, gostando, confirmando a importância da psicologia escolar na área da educação.

Quanto às dificuldades de aprendizagem mais frequentes em primeira e segunda série coloca que:

“O que a gente recebe em termos de encaminhamentos é quanto ao processo de alfabetização, eles dizem assim: não dominou a escrita, é bem ampla, bem geral”.

Percebe P-2 que as crianças são reprovadas, muitas vezes, porque não escrevem, embora até consigam ler de forma lenta, travada. Não escrevem corretamente, alfabeticamente.

“Como é que ela vai para a segunda série, se a professora vai passar um conteúdo, ela vai ter que copiar, não é que não escreve nada ...”

Visualiza também que alguma aprendizagem ocorreu neste aluno, mas não tem condições de perceber em que nível leitura se encontra.

P-2 coloca que: *“...muitos trabalhos nesta área, na primeira série já existem, mas aqui estamos na idade da pedra, temos que ser mais práticos, mais dinâmicos, utilizar mais a experiência da criança, a criança está em uma idade que precisa se movimentar...”*

Sua fala aponta para um questionamento sobre a apropriação do ler e do escrever. P-2 demonstra em sua fala:

“Se deve encontrar alternativas para um trabalho mais dinâmico de alfabetização, prático”.

Seus procedimentos com as crianças que são encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, registrados nos

prontuários, demonstram uma atuação de forma clínica realizando: avaliações psicométricas, projetivas, observações, entre outras.

P-2 não conseguiu ainda encontrar as alternativas para uma leitura dos problemas na aquisição do ler e escrever que superassem a forma clínica de atuar dentro das escolas. O momento que não as encontrou para si, fica difícil construir e reconstruir novas forma de atuar com o professor.

O objetivo norteador de sua prática é o de:

“Coletar dados, informações para entender a dinâmica das crianças, buscar as causas das dificuldades e ajudá-las a resolvê-las.”

Este objetivo ora é atingido, ora não, segundo informação do P- 2, confirmada pela percepção do professor. Dependendo da causa da dificuldade, às vezes P-2, *“...não consegue fazer muita coisa”*.

Muitas vezes, a orientação dada ao professor, pelo P-2, de como lidar com o aluno, o tipo de procedimento a ser tomado com aquela criança que foi encaminhada, por este, produz algum efeito; em outras circunstâncias os efeitos não são notados.

“É levantada a problemática, as causas, e não se consegue trabalhar, falta profissionais para encaminhar, falta recursos. Têm casos que a gente não consegue resolver, constatamos e fica assim”.

Analisando os prontuários de atendimento, observamos que após o diagnóstico, a orientação aos pais e aos professores, um trabalho efetivo, contínuo com a criança não é realizado.

Constatamos, remetendo-nos aos três últimos parágrafos, alguns aspectos da atuação do P-2:

- o objetivo do P-2 é coerente com suas questões. Este deveria ser o ponto de partida, no nosso entender, para a compreensão das dificuldades da criança, para descobrirmos seu potencial. Devemos perceber o diagnóstico como um processo contínuo, pelo qual levantamos hipóteses. Mas, o psicólogo escolar

aqui referido percebe o diagnóstico como um processo fechado, obtendo avaliações apenas de determinados momentos da criança.

Devemos detectar quais as possibilidades de aprender da criança, neste momento de construção da língua escrita. Notamos que o diagnóstico feito pelo P-2 tem como objetivo focar o não aprender neste processo de construção, embora não seja esta a intenção do P-2.

Em seu prontuário de atendimento, verificamos que P-2 também não reconhece os períodos fundamentais na evolução das conceitualizações sobre a escrita segundo Emília Ferreiro. Um exemplo que ilustra nossa constatação é o caso de uma menina de primeira série, sete anos e sete meses, que escreve a palavra da seguinte forma: **dado- d o**. P-2 não considera os progressos da criança, não visualiza os sinais da alfabetização, desconsidera que ocorreu alguma aprendizagem.

Para um psicólogo escolar que levasse em consideração a evolução da escrita da criança, sua visão a respeito dessa criança seria diferente. Logo, sua maneira de avaliá-la e tratá-la ocorreria também de forma diferente.

A psicóloga tenta questionar, por exemplo, o encaminhamento recebido de uma criança de primeira série, cuja queixa é: *“infantilidade excessiva em relação a sua idade, não executa as tarefas de modo adequado, não faz as atividades com a professoras (estagiárias na primeira série)”*. Essa criança ingressou na escola após trinta dias do início do ano letivo, pois trocou de escola: a professora anterior não a queria dentro da sala de aula.

Segundo a professora atual, *“...a aluna não tem tarefas bem distribuídas no caderno, letra irregular”*. Várias formas de intervenção foram realizadas pelo P-2, com o professor, com a mãe, com a criança. Constatamos que esta criança foi encaminhada ao neurologista (a pedido do pediatra), que concluiu: *“Leve deficiência intelectual, possibilidade de DCM, solicito avaliação”*.

Embora não seja nosso objetivo analisar a atuação do neurologista, cabe aqui adentrar no que se refere ao seu diagnóstico, ao seu pedido de avaliação à psicóloga escolar e à atitude desta em relação a este pedido.

A referida psicóloga não questionou o pedido do neurologista, nem o porquê da suspeita de disfunção cerebral mínima (DCM), associada à leve deficiência intelectual. É sabido, pela literatura existente, que uma criança com DCM possui uma inteligência normal ou acima da média e que na atualidade o termo DCM não é mais utilizado.

Em relação aos resultados do trabalho do P-2 a professora coloca:

“Após a orientação da psicóloga de conversar com a turma porque a menina estava sendo rejeitada por não saber acompanhar a turma, a menina foi aceita. A partir desta orientação a relação na sala de aula modificou-se, e as outras crianças passaram a ajudá-la”.

Houve transformações nas relações inter-sala tanto em nível de alunos quanto do professor, mas as “transformações” no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da aluna em questão não foram consideradas nem pela professora, nem pela psicóloga. Esta diz, em uma de suas falas quando da observação da entrevistadora sobre a escrita da criança:

“Liliane, se olharmos esta escrita, tendo como referencial Emília Ferreiro, os procedimentos em relação a essa criança seriam diferentes, mas não sei fazer isso”.

Comparando os dados da entrevista do P-2 com a entrevista dos professores, que realizaram os encaminhamentos dos alunos de primeira e segunda série, apontamos sua coerência em relação à sua forma de atuar.

Quanto à relação psicólogo escolar - professor, notamos que este considera o trabalho do P-2 como satisfatório em determinados momentos e, em outros, não.

Trazemos alguns dados da entrevista, referentes aos procedimentos do P-2 em relação aos professores:

“Relaciono-me com o professor, é ele que fornece dados sobre a conduta em sala de aula, converso com ele, formalmente e informalmente, observo em sala de aula o relacionamento professor-aluno, forneço resultados da avaliação no que diz respeito ao aluno”.

P-2 nos fala que também encontra dificuldades no seu relacionamento com o corpo docente. Sobre uma das crianças de quem lhe foi solicitado atendimento, não concordou com a percepção da professora dizendo, a esta:

“ A aluna precisa ser ajudada a acreditar mais na sua capacidade, precisa ser estimulada a crescer e valorizada.Tem de ser vista de forma diferente, tem capacidade de conseguir êxito na alfabetização”.

Olhando todos os dados obtidos, parece que esta profissional está diante de um conflito e, quem sabe, este gere uma nova aprendizagem em relação à sua forma de perceber o não-aprender.

Demonstrando um pouco mais este seu conflito, citamos sua fala sobre uma professora que tinha uma aluna de terceira série, 16 anos, repetente.

“Parece que é um caso que empacou, não sabemos o que fazer, a professora não quer em sala, os pais dos outros alunos colegas de sala acham a aluna muito grande para estar com seus filhos, pela legislação a aluna teria que passar para a noite, a família não aceita que a aluna passe para a noite”.

“A gente esbarra numa série de dificuldades,não se consegue fazer muita coisa. Parece que toda escola está preocupada com outros fatores que não o processo de aprendizagem desta menina, querem se ver livre dela”.

Apontamos os conflitos surgidos no decorrer de sua prática como psicóloga escolar, objetivando demonstrar que estes estão servindo para P-2 questionar o caminho percorrido em sua atuação como psicóloga escolar.

Embora sua atuação com as crianças encaminhadas de primeira e segunda séries com dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita seja do **tipo clínico** com variações psicométricas e curativas, suas dúvidas diferem muito das do P-1

- Psicólogo escolar- 3 (P- 3)

P-3 está formada há nove anos nas duas habilitações: psicologia psicólogo e psicologia licenciatura. Atua como psicóloga escolar, em desvio de função, há quatro anos.

Possui outro curso superior, pós-graduação em psicologia clínica e ingressou no curso de Mestrado em Educação, em março de 1996. Durante oito anos exerceu a função de professora de primeira série.

O motivo pelo qual preferiu a área de psicologia escolar, está explicitado na seguinte fala:

“Após a formatura fui convidada para organizar o setor de psicologia escolar em duas escolas. Foi a oportunidade que senti de unir teoria e prática”.

Identificamos a busca desta profissional em relação a sua formação profissional, que segundo a entrevistada, *“...é preciso procurar para suprir nossas limitações em relação à educação”.*

O CAE em que atua possui uma equipe multidisciplinar completa (médico, dentista, dois psicólogos e nutricionista) e está situado em uma escola sede, atendendo três escolas tributárias. Uma dessas escolas fica situada em outro bairro, numa distância de 10Km.

Para P-3, as dificuldades de aprendizagem mais frequentes, no processo de aquisição da leitura e da escrita na primeira série, são: dificuldade de atenção e imaturidade; na segunda série, são: troca de letras e lentidão na

leitura. Considera que todas essas dificuldades estão relacionadas com o fracasso escolar nas séries iniciais.

Aponta como medidas para diminuir a incidência de reprovação nas séries iniciais :

“Uma melhor preparação do professor; atendimento mais individualizado ao aluno; turmas menores; aproveitar o que a criança traz; aulas motivadora; criativas; participação dos pais e acompanhamento dos seus filhos nas atividades escolares”.

Percebemos, por meio das colocações do P-3, que esta traz conteúdos de sua formação como professora primária e de sua experiência em primeira série. Ao mesmo tempo que propõe as medidas para diminuir a incidência de reprovação, realiza psicodiagnóstico trazendo claramente a sua formação clínica em sua forma de atuar como psicóloga escolar. Lança mão, como observamos em seus registros, da avaliação: psicométrica, projetiva, visomotora e encaminhando as crianças a outros profissionais.

Coloca que realiza um trabalho de orientação com os pais e os professores, e que a participação efetiva destes ajuda a criança vencer as dificuldades na aquisição do processo de ler e de escrever.

O objetivo geral do seu trabalho é: *“Que a criança possa ser vista como um todo”.*

Percebemos pelos dados obtidos: vivência como docente em séries iniciais; perceber alternativas para diminuir a reprovação nas séries iniciais; objetivar a visão da criança com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita como um todo, que esta profissional, apesar disso, não conseguiu construir uma forma de atuar para que seu objetivo seja alcançado. Continua atuando de maneira clínica, elaborando psicodiagnósticos.

Estes psicodiagnósticos são devolvidos aos pais e aos professores, tendo por fim, segundo P-3, *“..detectar a origem das dificuldades de aprendizagem, e realizar um trabalho de sensibilização à criança”*.

Embora P-3 fale que seu trabalho não finda com o psicodiagnóstico, que segue com a orientação aos pais e aos professores e com as reuniões da equipe que constitui o CAE, objetivando a reflexão sobre os papéis desempenhados por esta equipe multidisciplinar, observamos que uma atuação direta com a criança não acontece fora dos encontros realizados para coletar dados diagnósticos.

P-3 não acompanha a trajetória da criança a não ser pelos dados que coleta com o professor e das poucas sessões de avaliação diagnóstica. Embora acredite que *“...tem que se aproveitar tudo o que a criança traz”*, seus prontuários de atendimento demonstram que realiza, sistematicamente, em sua atuação com as crianças, avaliação com testes psicométricos, projetivos, observação, elaborando, desta forma, psicodiagnósticos.

Os professores que encaminharam os alunos à P-3 possuem um parecer ora favorável ora desfavorável de seu trabalho. Notamos diferença no parecer do professor da escola sede e do da escola tributária.

O professor entrevistado da escola tributária percebe a distância do trabalho do psicólogo. Coloca seu parecer a respeito de um aluno de segunda série que encaminhou à P-3, com a seguinte queixa:

“O aluno não consegue acompanhar o restante da turma; não atinge os objetivos propostos pelo professor; não tem atenção”.

“Só a criança teve assistência psicológica. Resultados satisfatórios momentâneos, não resolvendo a situação, voltava a agir da mesma forma, brincando em sala de aula...tinha condições de aprendizagem embora não quisesse aprender”. A professora diz que não recebeu orientação do psicólogo escolar.

Observamos que a atuação do P-3 limitou-se em diagnosticar a dificuldade. “A *aluna é criada pela avó e pela mãe...recebe uma orientação da avó e outra da mãe* “. Atribui a causa da não aprendizagem ao aluno, definindo-a como de ordem emocional, colocando na família (pelos problemas que estão enfrentando) grande parte da responsabilidade do não-aprender.

Verificamos que a psicóloga escolar não deu continuidade ao seu trabalho, situou a causa como emocional, mas não estabeleceu o potencial do aprender. Restringiu-se à interpretação do comportamento momentâneo dessa criança, usando como argumento a dinâmica de sua personalidade infantil e um fator circunstancial familiar.

Não foram considerados para o “não-aprender” desse aluno outros fatores que, no nosso entender, estão presentes como: o professor, o currículo e a própria escola . Notamos, mais uma vez, que o não aprender a ler e a escrever é considerado pelo psicólogo escolar como uma patologia individual .

Quanto ao parecer do professor, que exerce docência na mesma escola em que o psicólogo escolar está lotado, observamos um trabalho mais efetivo de acompanhamento deste professor. Há uma satisfação com o trabalho do P-3 no que se refere a suas orientações que, segundo as colocações do professor de primeira série, “... *ajudam a compreender melhor o aluno, porque ele não aprende, porque ele é imaturo*”.

Com o professor da escola sede foi traçado um perfil do aluno, objetivando conhecê-lo melhor para ajudá-lo a vencer suas dificuldades de aprendizagem .

A imaturidade do aluno, novamente posta como foco da dificuldade de não aquisição da leitura e da escrita, é mantida pelo professor e pelo psicólogo escolar.

Faz parte de seus trabalhos uma proposta conjunta para que a criança deixe de ser “imaturo”. Retrata que estes profissionais desconsideram os

processos cognitivos que as crianças utilizam em “sua” construção da leitura e da escrita.

Tendo como referencial os dados levantados e analisados, concluímos que a atuação do P-3 com as crianças de primeira e segunda séries, que não conseguem ler e escrever conforme o esperado pela escola, é do **tipo clínico**.

P-3 percebe que o aluno deve ser visto como um todo, que suas vivências devem ser consideradas quando chega à sala de aula. Mas, não consegue materializar uma prática diferenciada do modelo clínico, apesar de suas vivências como professora de primeira série.

Quem sabe, na sua busca de atualização, consiga conhecer melhor a história da educação brasileira e suas relações com o fracasso escolar, consiga objetivar uma forma de atuar como psicóloga escolar que vá ao encontro dos objetivos iniciais de sua atuação, colocados por ela no início de sua entrevista.

- Psicólogo escolar - 4 (P- 4)

P-4 concluiu o curso de psicologia Psicólogo e psicologia licenciatura há 12 anos. Iniciou seu trabalho como psicóloga escolar, em desvio de função, há treze anos. Começou seu trabalho antes da formatura (como estagiária), o que motivou sua opção pela área de psicologia escolar. Atua em um CAE localizado na escola sede e, foi designada para atender duas escolas tributárias, em localização oposta.

Exerce também a função de psicóloga clínica em uma instituição para deficientes mentais.

P-4 aponta-nos as dificuldades de aprendizagem mais freqüentes nos alunos de primeira e segunda série. *“Adaptação (primeira série), dificuldade de atenção e concentração, dificuldade na aquisição da leitura e da escrita”*. Relaciona esta última como a principal causa das provas na primeira série.

Parece-nos óbvio que a reprovação ocorra porque a criança não adquiriu a leitura e a escrita (é este o objetivo da escola), o que não é óbvio é o porquê a criança não alcança este objetivo, ao menos nos termos estipulados pela escola.

Dificuldades na atenção e na concentração estão diretamente relacionadas com as habilidades que essas crianças deveriam ter, no entendimento da P-4, para adquirir a lecto/ escrita. Novamente a questão - falta imaturidade para - é tida como principal justificativa para fracasso escolar na primeira série do ensino fundamental.

A entrevistada acredita:

“...que um trabalho preventivo da escola e da família com essas crianças, tão logo fosse detectadas as possíveis causas que levariam às dificuldades, diminuiriam estas e, por consequência, aumentariam o índice de aprovação nas séries iniciais”.

Relataremos após o que, na perspectiva do P-4, seria um trabalho preventivo. Neste momento é importante identificar como serão detectadas as causas da não aprendizagem da leitura e da escrita para realizar o trabalho preventivo, tanto pelo professor que encaminha a criança e recebe a orientação do P-4, como pelo psicólogo escolar que recebe esse encaminhamento.

Analisando os prontuários de atendimento e a entrevista do professor sobre os alunos de primeira e segunda série, que foram encaminhados à psicóloga escolar, levantamos:

- 1) a queixa da professora: *“A aluna X possui dificuldade de acompanhar a turma. Começamos as aulas de reforço e parecia que aprendia. Depois das férias de julho, parece que ela esqueceu tudo o que aprendeu”*.
- 2) o parecer: *“Nos testes, em nível intelectual encontra-se na média, idade gráfica acima da idade cronológica revelando entretanto sinais de imaturidade neurológica, e o que deverá ser reavaliado no próximo ano caso não alcance os objetivos escolares”*.
- 3) a orientação do P-4 ao professor: *“Orienta-se um acompanhamento da escola procurando elevar a auto-estima de X, bem como um novo encaminhamento no próximo ano, caso persistam as dificuldades”*.

Estes dados nos permitem perguntar: como será realizado ou onde está o trabalho preventivo? Notamos na orientação dada pela psicóloga ao professor, que este deve procurar elevar a auto-estima do aluno, mas a mesma não explicita como isto deverá acontecer.

O que deve ser valorizado pelo professor e pelo psicólogo escolar para proporcionar a essa aluna condições que viabilizem o seu processo de aquisição da leitura e da escrita?

Esperar o próximo ano para um novo encaminhamento? Isto é, prevenir o aparecimento do problema ou proporcionar situações para que ele se desenvolva? Percebemos o que pode acontecer no processo de aprendizagem desse aluno se esse fato realmente acontecer?

É importante pensar por que razão, ao receber o encaminhamento dessa aluna, a psicóloga não questionou e não verificou a colocação da professora no que se refere às aulas de reforço, ao aprender e ao esquecer. Quem aprende, esquece?

Em nosso entender, com essa criança, tal questão deveria ser o ponto de partida para um diagnóstico. Refletir sobre o significado do termo recuperação deveria fazer parte do dia-a-dia desse profissional na escola, pois

grande é o número de crianças que não vencem a recuperação e são encaminhadas aos serviços de psicologia escolar.

Observamos, a partir dos dados coletados do P4, que não houve um trabalho preventivo. Sua atuação foi clínica com variações psicométricas, sendo lançado mão da entrevista com a mãe e com o professor, de testes projetivos, de testes gráficos, para emitir um diagnóstico do aluno.

Segundo a entrevistada, seus procedimentos com crianças de primeira e segunda série com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, são:

“Investigação acerca das dificuldades, encaminhamentos quando necessários, orientação junto à professores e família. Estes produzem efeitos quando a família e o professor assumem as medidas à serem tomadas”.

Quanto ao acompanhamento dos alunos encaminhados, P-4 coloca que acompanha alguns casos, outros não, dependendo da situação. Algumas crianças são encaminhadas para outros profissionais, outras são as família que necessitam de atendimento .

Os professores que encaminharam as crianças possuem opiniões diferenciadas quanta à atuação do P-4. O de primeira série coloca: *“Recebi orientação mas, o trabalho deu-se somente com o aluno”.*

Este professor nota pouco efeito no trabalho do P-4, considera que a distância entre a escola sede e a escola tributária inviabiliza a construção de uma ação conjunta e de um acompanhamento efetivo da criança e do professor pelo psicólogo escolar.

O professor de segunda série percebe que houve mais interesse do aluno, após a orientação do P-4 aos pais. *“...a partir da orientação aos pais para arranjar alternativas para solucionar os problemas, a aprendizagem da aluna foi melhorando”.*

No diagnóstico desse aluno o foco do não-aprender está localizado nos problemas familiares.

Reparamos outra situação de encaminhamento, comentada pelo P-4, a respeito de uma aluna de segunda série de quem a professora tem a queixa seguinte:

“A aluna não possui condições de estar na sala de aula, é imatura. Ela foi alfabetizada por aquele método do construtivismo”.

Esta aluna, segundo os comentários do P-4, *“...já lia tudo, só não conseguia ler os encontros consonantais. Orientei a mãe para que esta comprasse livros para a menina, jogos, etc. Foi a forma que encontrei de ajudar”.*

P-4 continua a relatar: *“...trabalhei em uma escola que a professora começou usando o construtivismo, chegou na metade do ano trocou. ... as vezes a criança é aprovada para a segunda série por um professor que trabalha em cima do construtivismo e o professor de segunda série não dá continuidade ao trabalho, não aceita a criança em sala de aula”.*

Pergunta-nos a entrevistada: como lidar com esta situação?

O professor considera a criança “imatura”, por omitir e acrescentar letras ao escrever. Não compreende os períodos fundamentais da evolução das conceitualizações sobre a escrita.

Permitimo-nos dizer, tendo como base os relatos acima, que nem o professor, nem o psicólogo escolar, entendem como as crianças chegam às hipóteses sobre a construção da escrita e da leitura.

P-4 tenta ajudar, mas não possui um referencial teórico para compreender o nível que este aluno já atingiu no seu processo de construção da lecto/escrita.

Verificamos, mais uma vez, que a culpa da não aprendizagem do aluno recai sobre ele mesmo.

P-4 encerra a entrevista com a seguinte conclusão:

“A gente fica na maneira clínica. A universidade nos dá habilitação para atuar em três áreas: clínica, escolar e organizacional. Chegamos à escola e encontramos uma realidade diferente. Pouco fazemos por essas crianças”.

Com base nos dados coletados do P-4, concluímos que sua **atuação é do tipo clínico**. Percebe que há formas diferentes de atuar, que seu trabalho tem pouco efeito para ajudar as crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Mas, suas colocações se fazem ainda ao nível do discurso.

- Psicóloga escolar - 5 (P- 5)

P-5 concluiu o curso de psicologia psicólogo e psicologia licenciatura, há dezessete anos. Exerce a função de psicóloga escolar há sete anos. Não fez pós-graduação, realizou vários cursos de aperfeiçoamento, cuja abordagem teórica enfocava o processo de construção da leitura e da escrita segundo Emília Ferreira.

Atua em um CAE (escola sede) que dá assistência a outras três escolas tributárias.

Exerceu durante dez anos docência em primeira série e pré-escola, empregando em alguns períodos o enfoque construtivista.

Para P-5 foi muito difícil deixar a sala de aula para trabalhar como psicóloga escolar. Sentia-se satisfeita como professora. Fatores como flexibilidade de horário, que trariam benefício à sua vida pessoal, e vários convites da direção da escola, ajudaram na sua decisão de assumir a função de psicóloga escolar.

A área de psicologia escolar, para P-5, é muito satisfatória, *...permite uma atuação que atinge uma grande comunidade: pais-alunos-professores”.*

Sua identificação com o trabalho na escola não minimiza sua frustração quanto à expectativa do corpo docente em relação aos resultados imediatos. Seu depoimento nos revela esta frustração:

“Tudo que a gente faz, parece que não aparece. O nosso trabalho como psicóloga escolar é feito formiguinha. Não tem grandes resultados até porque atacamos uma pequena parcela do ser humano. Tem outros fatores, tem toda uma estrutura em volta do aluno, que não é só a escola. Família, todo um contexto social”.

“O nosso trabalho não tem resultados imediatos. Às vezes, a gente passa dois, três anos. O quanto a criança progrediu, o quanto mudou a relação com o professor. O aluno que não foi embora, que não cortou o vínculo com a escola. Isso não aparece”.

“A gente não tem a satisfação de ouvir: que bom o teu trabalho. Só vem cobrança. Os professores dizem: ela não tem QI, não aprende. Todos me solicitam avaliação”.

P-5 nos traz vários aspectos importantes que ocorrem dentro da instituição escolar, quando assume outra postura que não a clínica .

Sua frustração reside no não reconhecimento pelo professor do processo de crescimento do aluno, assim como de seu trabalho. O que está por trás desse não reconhecimento do corpo docente? O que mobilizou, nesse corpo docente, a percepção do P-5 do processo de construção da leitura e da escrita e sua negação em avaliar as crianças na forma tradicional?

A colocação do P-5, que se segue, esclarece o porquê do uso da avaliação do aluno para justificar sua não aprendizagem.

“Não só o professor utiliza a avaliação, até a gente. O nosso trabalho não é visto, então a avaliação é uma forma do trabalho aparecer”.

P-5 nos aponta as dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação como as mais frequentes no processo de aquisição da lecto/escrita nas séries

iniciais. Coloca-nos que essas dificuldades reprovam tanto na primeira como na segunda série do ensino fundamental.

No seu entender, as medidas, a serem tomadas para diminuir a repetência e a evasão escolar, estão relacionadas à compreensão do professor e do psicólogo escolar do processo de aquisição da leitura e da escrita, traduzidas pelas falas que seguem:

“Dentro da escola não dá para ficar sentada com uma criança, temos que trabalhar com outros modelos, temos que sair dos moldes tradicionais”.

“Não adianta ficarmos colocando nomes: hiperatividade, por exemplo. O que adianta encaminhar ao neurologista e não fazemos nada? Temos que descobrir o potencial dessa criança, o que ela pode fazer. É isto que a gente propõe, mas não temos resultados imediatos”.

“Devemos ajudar o professor a compreender o processo de construção do pensamento e sentir a caminhada do aluno. Eu trabalho de pré-escola a terceira série. Na primeira série, trabalhamos com o construtivismo, aí é um horror na segunda série, os próprios professores ficam falando mal dos colegas... não tínhamos continuidade, agora está melhorando. Temos que trabalhar numa proposta enriquecedora, não pára por aí”.

A atuação e as medidas para solucionar os problemas de aprendizagem no processo de construção da lectro/escrita, na compreensão do P-5, são norteadas a partir de seus pressupostos teóricos de como a criança constrói a língua escrita.

Mesmo com esta visão, com uma perspectiva de um trabalho cuja percepção do aluno é: *“...a de um ser humano rico em potencialidades a serem afloradas no decorrer do seu desenvolvimento”*, muitas vezes, acaba realizando avaliações para aliviar-se das cobranças da escola.

Não se trata de desconsiderar a avaliação, sua utilidade. Esta é de extrema relevância dependendo dos objetivos à que se propõe.

Estamos questionando o porquê da “necessidade” da escola de avaliar seus alunos com objetivo de classificá-los, nomeá-los, entre outros, e do P-5 em determinados momentos acatar estes objetivos.

P-5 recebe muitos encaminhamentos de segunda série com as seguintes queixas: *“...ele come letras, não foi bem alfabetizado”*. Percebe, como nos relata acima, que a não continuidade do trabalho iniciado na primeira série é uma das principais causas destes encaminhamentos.

P-5 coloca-nos que, *...“muitos professores possuem um discurso construtivista, mas atuam de fato “por de baixo dos panos”*.

Ressalta que: *“...um trabalho a respeito da preparação do professor deve ser revisto, intensificado”*.

Sua percepção nos chega da seguinte forma:

“Se não houver mudança na atuação do professor, fica difícil mudar. O não aprender a ler e a escrever estão centralizados no aluno e o número de encaminhamentos ao serviço de psicologia escolar continuarão com as mesmas queixas”.

Esta visão já foi trazida aqui por outros psicólogos escolares. Foi percebida e é discutida, mas não chega a impregnar a prática.

Os procedimentos do P-5 são norteados por uma prática que tem por fim a organização, junto com os pais e professores, de uma visão do aluno construtor do seu conhecimento. Apontamos alguns dos seus registros que nos auxiliaram a visualizar os objetivos dos procedimentos da entrevistada.

“Trabalho com pais, professores, me junto com as mães e construímos maneiras de ajudar seus filhos. Atividades que possam enriquecer nossas crianças...elas colaboram, trocam. Uma mãe, por exemplo trouxe uma receita de massinha de modelar para fazer em casa. Cada mãe vai construindo junto atividades, dando idéias para outras mães.

Os mesmos procedimentos acontecem com os professores.

“Acreditar no professor, ouvir suas queixas, estar presente... semanalmente sento com os professores para eles falarem dos seus alunos... construímos alternativas para lidarem com os mesmos”.

Apesar da riqueza de seu trabalho, concluí: *“Percebo que em relação às crianças não faço nada...”*

O que leva P-5 chegar a conclusão mencionada, anteriormente? Sua ansiedade pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho?

Não será a sua ansiedade que faz esta profissional buscar uma forma diferenciada de tratar os alunos encaminhados?

Buscamos nos professores de primeira e segunda séries algum outro indicativo sobre a atuação do P-5. Estes confiam no trabalho da profissional, acreditam na sua experiência. O fato do P-5 ter trabalhado como professora alfabetizadora influencia, no nosso entender, a percepção do professor.

Embora verbalizem que: *“...gostariam de resultados imediatos, que o problema muitas vezes é do aluno e/ou de sua família”*, reconhecem efeitos no trabalho da entrevistada.

Acreditam que o trabalho do P-5 com eles ajuda a criança na aquisição da língua escrita, pois discutem formas de perceber seus alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem.

“A gente junto consegue melhorar e dar oportunidade de aprendizagem a todos”.

As perspectivas de atuação da entrevistada para este ano de 1996 é de montar um laboratório de leitura e escrita. Objetiva fazê-lo junto com os professores.

Reiteramos a percepção do P-5, acreditando que o trabalho do psicólogo escolar na escola deve acontecer em conjunto com o corpo docente, saindo dos “gabinetes”, buscando novas formas de proporcionar a aprendizagem ao aluno.

P-5 encerra sua entrevista com o seguinte comentário:

“Como psicóloga escolar quero continuar com essas questões”.

Percebemos que sua atuação é do **tipo escolar-educacional**.

Embora ainda não tenha conseguido “livrar-se” completamente do diagnóstico tradicional, a atuação diferenciada, com as crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, conduz a que P-5 não precise utilizar-se da avaliação clínica para mostrar trabalho.

- Psicóloga escolar- 6 (P- 6)

P-6 exerce suas atividades de psicóloga escolar numa escola tributária ligada a um CAE. Diferencia-se das demais entrevistadas por estar lotada numa escola tributária.

Atua no magistério público estadual, em desvio de função, há treze anos. Fez magistério, exerceu docência em séries iniciais por um período de quatro anos.

Graduou-se no curso de psicologia psicólogo e psicologia licenciatura, há treze anos, não possui pós-graduação. Assiste alguns cursos de aperfeiçoamento, quando a temática lhe interessa.

P-6 escolheu a psicologia escolar por ter gostado de trabalhar na escola. Já tinha prestado concurso para o magistério público

Segundo seu parecer, as dificuldades de aprendizagem mais frequentes, que dificultam a aquisição da leitura e da escrita na primeira e na segunda série, são: leitura escrita e fala (não é problema da aprendizagem, mas interfere na aquisição da leitura e da escrita) .

Refere-se aos problemas disciplinares. Estes, no entender, do entrevistado, interferem na aquisição da leitura e da escrita.

“As crianças são tiradas a todo momento da sala de aula, e ela perde. Perde conteúdo, perde atenção da professora e dos colegas, enfim, perde muitas coisas . Estas atitudes, no meu entender, interferem na aprendizagem da leitura e da escrita”.

“Tivemos crianças de primeira série que, por exemplo, passavam mais tempo fora da sala de aula. Não acompanhavam, saiam da escola, até”.

Aí, não há nada a fazer. Estes alunos são os fracos, os repetentes e se evadem da escola, segundo observamos na fala do P-6.

Referindo-nos, ainda, às colocações acima, observamos o que nos coloca P-6, quando da orientação com a professora:

“A professora não queria fazer nada para mudar a situação de seus alunos. Foi muito difícil trabalhar com essa professora. A situação ficou mais difícil quando não recebíamos mais as crianças”.

P-6 percebe que a leitura é a principal causa da reprovação na primeira série. *“A escrita até vai”.*

Visualiza as seguintes medidas para diminuir a incidência da reprovação na primeira e segunda série do ensino fundamental. Estas serão divididas para facilitar nossa análise, em: a) medidas a serem tomadas pelo professor; b) medidas a serem tomadas pelo psicólogo escolar.

a) *“Mudar o método, tentando não nivelar as crianças como todos iguais”; “...procurar dar um atendimento individualizado de acordo com as dificuldades do aluno.*

P-6 justifica suas colocações:

“Muitos professores não querem dar um atendimento para aqueles que têm mais dificuldades. Eles sempre falam que não têm condições de atender uma criança com dificuldades. Alegam que vão deixar de atender outras crianças”.

Este tipo depoimento, já notado na fala do P-1, leva-nos a pensar na homogeneização de classes. Os professores almejam uma classe com todos

iguais. Não consideram a individualidade de cada aluno como um potencial a ser desvendado. Utilizam-se do argumento-uma classe homogênea facilita o trabalho do professor e do aluno.

b) *“O psicólogo escolar deve tentar compreender como uma criança adquire a leitura e a escrita. Deve aprofundar-se na teoria construtivista. Não deve só avaliar as crianças, individualmente”.*

P-6 visualiza algumas medidas, almejando uma atuação mais eficiente, em relação às crianças que lhe são encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. Busca cursos que o ajudem a compreender este processo, diferente da linha teórica que aprendeu no curso de magistério.

Seus procedimentos, apesar da visão anterior, ainda acontecem em plano individual de atuação. Observamos em seus prontuários que P-6 utiliza-se das avaliações da criança de primeira e segunda série, tentando observar quais as dificuldades e facilidades da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita. A partir de suas percepções, orienta o professor .

Coloca-nos:

“Procuro identificar as causas das dificuldades das crianças, se é uma causa emocional, procuro trabalhar. Muitas vezes, há o emocional, mas este constitui -se após vários fracassos e rejeições”.

“Aqui na escola atendo individualmente, nunca trabalhei com grupos. Tento que eles leiam comigo. Eu mesma trabalhar com os problemas da leitura e escrita não dá. Só faço uma avaliação para ver se a criança está lendo ou não está. Em atendimento individual não dá para trabalhar leitura e escrita”.

Os efeitos de seus procedimentos, percebidos da fala acima, têm pouca relevância, são paliativos, segundo a percepção do P-6.

A atuação do P-6 está limitada pela falta de embasamento teórico acerca do processo de construção da da leitura e da escrita. O conhecimento

deste processo, segundo P-6, provavelmente possibilitará uma atuação diferenciada, levando em consideração os períodos fundamentais na evolução das conceitualizações da lecto/escrita, possibilitando intervenções adequadas à criança que lhe foi encaminhada e com o professor que encaminhou a criança.

Procede, com os alunos encaminhados pelo professor, conforme observamos nos seus registros, por meio de entrevistas com os professores, entrevistas com os pais, entrevista com as crianças usando testes projetivos (não aplica testes psicométricos).

Almeja um conhecimento geral do aluno para poder orientar o professor quanto aos procedimentos que seriam mais adequados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Abordamos, anteriormente, que os efeitos da atuação do P-6 são paliativos. Explicamos nossa percepção, trazendo ao leitor a fala do professor de primeira série. Este, segundo seus registros, encaminhou seu aluno por não permanecer sentado em sala de aula e por apresentar problemas, principalmente na escrita.

“... o aluno melhorou passando a fazer os trabalhos com mais calma e caprichados”.

A professora coloca como recebeu a orientação da psicóloga escolar:

“Principalmente em como tratar o aluno pois ele parece ser muito mimado e com condutas de criança menor, como: gritar, babar, não permanecer sentado. Encontrava-me com a psicóloga escolar semanalmente”.

A percepção da professora do trabalho do P-6 ficou centralizada no comportamento esperado do aluno em sala de aula. É notório que ter alunos “quietinhos” faz parte de seus conceitos de pré-requisitos para que ocorra aprendizagem da leitura e da escrita.

No tocante ao “aprender” desta criança, com objetivo de cumprir as exigências da escola, quanto a promoção ao próximo ano, os efeitos do trabalho

do P-6 não foram constatados. Esta criança está repetindo a primeira série e foi re-encaminhada à psicóloga escolar.

Como fica o conceito desse aluno a respeito de sua capacidade de aprender? Qual será a imagem deste aluno frente ao novo professor, já que este o reencaminhou? Perante os seus colegas? E, principalmente consigo mesmo?

Levantamos estas questões acreditando ser de suma importância para a análise do comportamento desta criança frente à situação de ensino-aprendizagem. Não possuímos dados suficientes para respondê-las mas, podemos intuir que sua aprendizagem, a partir do “novo motivo” do reencaminhamento à psicóloga escolar, não foi considerada.

“Embora saiba ler algumas palavras, ele sabe a maneira dele e não da forma que é ensinado em sala de aula. Isto pode acarretar problemas pois, não está alfabetizado e não quer prestar atenção na aula. Chora se fica por último em aula”.

Este aluno de primeira série, repetente, que não sabe ler de acordo com o estipulado pela convenção escolar, pode ser visto como muito inteligente . Não prestar atenção em sala de aula, negando-se a “ver as mesmas coisas”, demonstra o quanto é “sadio”. Responde à forma de ensinar do professor com rechaço, por isso é castigado: é o último a sair da sala de aula.

P-6 transmite a seguinte informação, dada pela professora após o reencaminhamento

“O aluno já lia, mas não apresenta boa coordenação motora, nem hábitos de trabalho. Apresenta problemas na escrita”.

Esta criança foi reprovada e reencaminhada por não escrever alfabeticamente, como outras, já levantadas neste estudo. Só resta-nos imaginar, por falta de dados, quais serão os procedimentos do P-6, daqui para frente. Este reencaminhamento foi realizado no início de 1996.

Acreditamos que os dados analisados são significativos para compreender por que muitas crianças não adquirem a leitura e a escrita (nos moldes tradicionais), e o quanto os procedimentos do psicólogo escolar poderão auxiliar as crianças na aquisição da língua escrita ou ajudar a escola a expulsá-las.

Neste último caso, não seria a escola responsável pela expulsão ou evasão do aluno. Esta deu todas oportunidades de recuperá-lo. O aluno é que não possuiu condições para aprender.

P-6 mostra-se interessado em atualizar-se:

“Tenho lido alguma coisa sobre o construtivismo. As escolas precisam de uma abordagem diferente para entender o processo de construção da leitura e da escrita. Não temos mais apoio do DAE e da DE. O trabalho está diferente daquele tempo (referindo-se ao tempo que a pesquisadora trabalhava no CAE), não nos encontramos mais, não fazemos cursos de atualização, buscamos por nós mesmos. O nosso processo de construção assim fica difícil. Eu tento, busco material, mas a discussão e a união com a prática fica pobre”.

Percebemos, pela fala do P-6, que a estrutura que configura os CAEs no Estado do Rio Grande do Sul está desarticulada e desatualizada.

Pelos dados analisados percebemos que a atuação do P-6 é do **tipo clínico, com transformações..**

Busca uma atualização para modificar suas formas de agir com as crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Tenta atuar diferentemente do modelo clínico, mas não sente apoio da Divisão de Assistência ao Educando (DAE) e da Delegacia de Educação (DE).

- Psicólogo Escolar- 7 (P- 7)

P-7 deu pouca atenção ao entrevistador. Sua entrevista foi marcada com quinze dias de antecedência. Ao chegarmos na escola em que atua, tinha se esquecido do compromisso assumido. Tinha outra reunião, não fez questão de conversar sozinha e respondeu as questões apressadamente.

P-7 atua em um CAE com mais três psicólogas escolares. Este é formado por uma equipe multidisciplinar completa, que atende mais três escolas tributárias.

Possui curso de psicologia psicólogo e licenciatura, atuando também em consultório. Formou-se há quatorze anos. Trabalha em escolas públicas há treze anos. Na escola que está hoje lotada, atua há quatro anos.

Constatamos que a entrevistada está descontente com as orientações recebidas do DAE via DE e com a valorização dada por estes órgãos ao serviço de psicologia escolar.

Queixa-se de que não tem apoio da DE, de que os serviços de psicologia estão desestruturados. A situação de “desvio de função” é trazida por P-7.

Aponta, em sua fala, questões que traremos a seguir. Estas encontram-se diante das outras psicólogas que estavam presentes no momento inicial da entrevista.

1- *“ O Estado não nos reconhece como técnicos. Somos mão de obra barata, exige de nós formação clínica, CRP, mas não pagam por esta mão de obra”.*

2- *“Uma colega entrou com recurso com advogado e ganhou. Está recebendo muitas vezes mais do que nós para fazer a mesma coisa. Entramos também com recurso, mas ainda não tivemos soluções”.*

As colocações da entrevistada estão diretamente ligadas com a sua desmotivação para trabalhar, notada na entrevista.

Um fato importante a ser considerado é que a colega que conseguiu ganho de causa contra o Estado, na questão do desvio de função, atua na mesma escola que P-7. Embora não tenha verbalizado, suas falas nos levam à seguinte interrogação: por que trabalhar se não conseguimos reconhecimento como a colega?

Sua escolha profissional é definida como “*por acaso*”.

A entrevistada coloca-nos que: “*As principais causas das dificuldades de aprendizagem na primeira e na segunda série estão ligadas as dificuldades que a criança tem em adquirir a leitura e a escrita. Estas dificuldades de aquisição do ler e escrever estão diretamente relacionadas com a reprovação nas séries iniciais*”.

Visualiza como medidas para superação das dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. “*...uma mudança na metodologia do professor e do psicólogo uma assessoria nas questões afetivas que interferem no desenvolvimento da criança*”.

Pela colocação do P-7, ao mencionar que o professor deve ter uma metodologia diferente para lidar com as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da lecto/escrita, percebemos que ele não explica o porquê de uma metodologia diferente.

Reconhece que o papel do psicólogo escolar é de psicoterapeuta: uma atuação clínica dentro da escola, caracterizada por avaliação psicométrica, projetiva, objetivando um diagnóstico para encaminhar o aluno ou pseudo tratar.

É a partir do diagnóstico, esperado ansiosamente pelo professor, que P-7 orienta-o.

O objetivo que almeja alcançar com seus procedimentos é: “*...saber o que interfere na aprendizagem*”.

Interferência quer dizer ação de um fenômeno sobre outro. Neste caso, compreendemos que, em consequência de uma causa, a criança não aprende a ler e a escrever. Será que na avaliação, nos modos concebido pelo P-7, são identificados todos os fenômenos no não aprender? Ou serão identificadas causas somente como procedentes dos alunos?

Do P-7 não dispomos de dados dos prontuários. Este coloca-nos que não tem nada registrado, mostra-nos algumas avaliações realizadas pelas crianças (HTP, Wisc, Bender), mas não nos indica nenhuma criança que lhe tenha sido encaminhada, nem faz menção do professor que encaminhou as crianças de primeira e segunda séries.

Percebemos que toda situação descrita anteriormente, quanto ao reconhecimento técnico, interferiu na atuação da entrevistada. Parece-nos que P-7 está na escola circunstancialmente e sair da escola inviabilizará mudanças em sua situação funcional. Contudo, pouco faz para reverter o quadro.

É importante ter em mente que, apesar da situação funcional ser desfavorável, P-7 tem a opção de não atuar na área de psicologia escolar.

O trabalho não eficiente para solucionar as dificuldades escolares, também inviabiliza o reconhecimento do psicólogo escolar .

A partir da nossa análise, concluímos, do P-7, que:

- sua atuação é do **tipo clínico, com variações, psicométrica e curativa.**
- está desmotivada e descomprometida com o trabalho na área de psicologia escolar.

- Psicólogo Escolar - 8 (P- 8)

P-8 pertence ao CAE de uma escola sede, como outros mencionados neste estudo, atendendo a escolas tributárias.

Formou-se há quinze anos nas duas habilitações: psicologia psicólogo e psicologia licenciatura. Exerce a função de psicóloga escolar desde sua formatura. Fez magistério, retomou sua atividade de docente, há cinco anos, como alfabetizadora de adultos, exercendo esta atividade simultaneamente com a atividade de psicóloga escolar. Fala apaixonadamente do seu trabalho.

“...antes de ser psicóloga escolar, eu era professora. Sempre gostei da área de escolar, lidar com problemas de aprendizagem”

Configuraram-se desta forma os motivos que conduziram P-8 à área de psicologia escolar.

Exerce, também, a atividade de psicóloga escolar em outra instituição, particular, e atende somente uma população escolar de segundo grau que tem por objetivo preparar-se para o vestibular. Segundo a entrevistada, seu trabalho é totalmente diferenciado de uma escola para outra.

“Os objetivos de minha atuação são totalmente diferenciados, já que os objetivos à que se propõe a instituição escolar também o são”.

Entende como principais causas de dificuldades aprendizagem, encontradas na primeira e segunda série do ensino fundamental, as que seguem:

“Crianças que não fizeram pré-escola, nível sócio-econômico baixo, despreparo do professor, falta de estímulo do professor”

Percebemos que as noções de pré- requisitos para alfabetização estão presentes na fala do P-8, explicando a aprendizagem da lecto/escrita. Há um grande número de crianças que não estão “prontas”; crianças que possuem uma deficiência, por isso não aprendem.

Sua percepção é ambígua: fala que o professor possui uma metodologia inadequada para alfabetizar as crianças, que está despreparado (por conta das diferenças culturais que os separam, professor e aluno?); como também fala das crianças deficientes em pré-requisitos o que as impede de adquirir a lecto/escrita.

A fala do P-8 recai novamente na concepção de que as crianças das classes menos privilegiadas não possuem os pré-requisitos para alfabetização. Percebemos também no seu discurso que a relação professor-aluno é marcada pelo “distanciamento cultural”, atribuindo a este, mais uma das causas do fracasso escolar.

Para P-8, as medidas, que devem ser tomadas para diminuição da reprovação nas séries iniciais e, como consequência, para solução das dificuldades do processo de aquisição do ler e escrever, estão ligadas à metodologia do professor e à percepção deste em relação a seus alunos.

“Os professores têm que estar mais preparados, material didático mais adequado, oficinas para o trabalho”.

Material mais adequado está, na percepção do P-8, relacionado com a questão metodológica. Mas, parece que não tem claro se a escola está aquém ou além das potencialidades do aluno. A forma ambivalente com que concebe o fracasso escolar, analisada anteriormente, não nos conduz a uma percepção clara da visão do P-8.

As “oficinas para o trabalho”, no entender do entrevistado, teriam como meta: *“...a troca de experiências com outros alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem”.*

Mesmo acreditando que os procedimentos de avaliar os alunos, de primeira e segunda série com dificuldades na leitura e na escrita, não sejam suficientes para detectar e solucionar as dificuldades deste processo, constatamos, em seus registros, que deles se utiliza.

Um atendimento individualizado ao aluno de primeira e segunda série também é realizado, em pequena escala, segundo P-8, caracterizando assim sua atuação, em parte, como clínica.

P-8 acompanha o professor, e os pais dos alunos encaminhados. No seu entendimento:

“O trabalho de acompanhamento ao professor, por vezes, torna-se extremamente desgastante pela repetição, discutimos, várias vezes, os mesmos assuntos. Parece que não conseguimos sair do mesmo lugar ou, quando saímos, é muito custoso”.

A psicóloga verbaliza-nos um exemplo para elucidar sua colocação:

“Foi encaminhado para escola, pela DE, uma criança com Síndrome de Down para uma primeira série”. Uma criança que fugia aos padrões “normais”¹, estipulados pela instituição escolar dos que constituiriam sua clientela.

Não discutiremos que conseqüências, para própria escola, acarretou o ingresso desse aluno e sim, sua potencialidade para aprender. Potencialidade esta, que segundo P-8, estava além do esperado pela professora que o recebeu.

“Foi realizado todo um trabalho de aceitação do aluno com a professora e com os outros alunos da classe... já estavam contaminados com a rejeição inicial do aluno referido. ... trabalhei com todos os pais. Estes não queriam um “deficiente” com seus filhos, iria atrapalhar, na concepção deles e também da professora, a aquisição do processo de ler e de escrever de seus filhos”.

Na continuação de seu depoimento também coloca que: *“...foi realizado um trabalho conjunto durante todo um ano, ainda hoje, continuamos .*

¹Essa questão da ‘normalidade’ é interessante. Os alunos “normais” também são considerados “anormais” quando não aprendem, quando não possuem “pré-requisitos”, quando provém de uma família com nível sócio- econômico baixo . Como se esse padrão de ‘normalidade’ fosse característica de uma minoria do povo brasileiro

Tivemos que convidar um profissional de fora para explicar o que era a Síndrome de Down. Tornou-se importante, neste momento, os professores e pais terem uma opinião diferente da minha...santo de casa não faz milagres...”.

“O aluno é um dos melhores da classe, não trouxe nenhum problema para a professora no sentido do aprender. Os problemas foram de ordem física, diferente dos outros colegas, e de hábitos característicos de uma criança que possui esta síndrome. Os colegas têm paixão por ele”.

Após o exposto, fica-nos claro de quanto é ameaçador para o professor ter alunos diferentes. Não importa se é por uma síndrome ou se por diferença sócio-econômico-cultural. O sentimento de “não competência” para lidar com situações diferentes das esperadas pela escola é o mesmo.

Parece que a situação de crianças diferentes ingressarem na instituição escolar se repete, ano após ano, mobilizando algo que bloqueia uma atuação diferenciada do professor. O que seria este algo? Seria uma dificuldade do professor de perceber que o ser humano é diferente? Não. No nosso entender, esta percepção do ser humano existe. O que não existe são formas alternativas para lidar com essas diferenças.

P-8, por ter sido professora e vivenciar a experiência de alfabetizadora, e pelos conhecimentos da psicologia, compreende o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma integração destes conhecimentos, embora sua atuação ainda os segmente.

Notamos na atitude do P-8 ao chamar outro profissional, para trazer uma visão diferenciada sobre a síndrome de Down, que este possui uma auto-crítica, percebe suas limitações, e busca a complementação de seus conhecimentos para ajudá-lo a enfrentar os problemas dentro da instituição escolar.

P-8 é considerada pelos professores como um bom profissional. Estes acreditam em seu trabalho e continuam solicitando avaliações. A entrevistada

responde a estas solicitações atuando ainda, por vezes, conforme o modelo clínico. Não conseguiu superar a postura clínica dentro da instituição escolar, ainda que algumas de suas atitudes apontem para esta superação.

P-8 trabalha na escola com estagiários de psicologia escolar, oriundos da universidade.

Vemos, no caso, o quanto a atitude de atendimento em relação às dificuldades da leitura e da escrita do psicólogo escolar em questão norteará, a prática de outra pessoa- o estagiário de psicologia escolar. Este, está em processo inicial de identificação profissional, construindo sua prática como psicólogo escolar.

Percebemos a importância e as consequências do que colocamos?

A importância está nas trocas que podem acontecer desta relação, trocas entre os conhecimentos que a estagiária está trazendo, de forma atualizada dos bancos acadêmicos e da experiência de atuação no CAE que possui a psicóloga escolar.

As consequências estão na influência que a psicóloga escolar poderá exercer sobre o estagiário, acerca de seus conceitos, não claros, do porquê as crianças não conseguem dar conta do processo de ler e de escrever.

Nossos dados sugerem que a atuação da P-8 é do **tipo clínico com diferenciações** na atuação para um outro tipo de atuação..

Não nos está claro o tipo que está sendo configurado. Mas as medidas propostas pelo P-8 e algumas de suas atitudes em relação à população escolar que possui dificuldades no processo de aquisição da lecto/escrita nos levaram a perceber que existem diferenciações em sua forma de atuar.

Analisando os resultados obtidos sobre a atuação dos oito psicólogos escolares de nosso estudo, conduzimos o leitor à uma apreciação geral que nos parece de extrema significância, para podermos discuti-los.

Coexistem, além das dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, outras dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais, na compreensão dos psicólogos escolares examinados:

- falta de concentração/atenção, para três psicólogos escolares (tanto para primeira como para segunda série);
- nível econômico baixo, para seis psicólogos escolares (primeira e segunda séries);
- falta de pré-requisitos, habilidades, imaturidade, para sete psicólogos escolares (primeira série);
- trocas de letras, dislexia, disgrafias, para seis psicólogos escolares (segunda séries).

Um dos psicólogos escolares é do **tipo clínico, tradicional ao modelo médico** aprendido. Atribui a criança e a família toda a culpa do não aprender. Trabalha basicamente com avaliação de habilidades, atribuindo à criança das classes menos favorecidas toda culpa por não corresponder às expectativas da instituição escolar. Não observamos tentativas de mudanças na forma de atuar deste profissional, que está satisfeito com seu trabalho.

Seis, dos oito psicólogos escolares entrevistados, atuam conforme o **modelo clínico**, apresentando **diferenciações** quanto às perspectivas de ações, e quanto à atuação, esta, diferente da tipo clínico encontrado, por nós, até esse momento, na literatura pesquisada.

A diferenciação está relacionada com a identificação profissional. Colocamos, a seguir, o porquê desta nossa hipótese:

- P-2, por exemplo, visualiza a distância entre a prática e a teoria. Mas, só faz enquanto reflexão, continua avaliando as crianças mesmo percebendo que a avaliação, do modo como é efetuada não indica, na maioria das vezes, caminhos que facilitem à instituição escolar auxiliar as crianças no seu processo de aquisição da língua escrita.

- P-6 luta contra os moldes tradicionais de avaliar as crianças tal como é exigido pela escola. Realiza um número mínimo de psicodiagnósticos quando se vê sem muita alternativa, forçada pela exigência da instituição escolar. Esta, espera do psicólogo escolar a atuação que por décadas este vem desenvolvendo - a clínica com suas variações .

Suas avaliações do processo de ler e de escrever do aluno são avaliações de “**como a criança está lendo**”. Assim, foge por vezes do modelo esperado.

Encontramos, em nossos resultados, somente um psicólogo escolar totalmente descomprometido com sua escolha profissional .

Observamos, entre todos oito psicólogos escolares que participaram deste estudo, que um diferenciou-se totalmente de seus colegas, e que teve uma atuação caracterizada como escolar/educacional.

Dos doze professores entrevistados a respeito da eficiência do trabalho do psicólogo escolar com as crianças que eles encaminharam, com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, podemos dizer que suas opiniões divergem.

Alguns dos professores entrevistados consideram o trabalho do psicólogo escolar como eficaz, outros, como ineficaz. Há professores que possuem duas opiniões: considerando-os como eficaz em determinado encaminhamento, e, em outro, não.

Como pode ser visto, pela análise dos resultados obtidos e pela apreciação geral dos dados, as hipóteses deste estudo: 1) O psicólogo escolar atua de forma clínica com variações: curativa, psicométrica, preventiva na escola, determinando os limites de aprendizagem da criança ; 2) No seu trabalho com crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da

escrita, o psicólogo não tenta averiguar se as condições de aprendizagem oferecidas pela escola contribuem para o aparecimento do insucesso escolar ; 3) O psicólogo escolar atribui as dificuldades no processo da aquisição da leitura e da escrita à criança, aluno da primeira e da segunda série do ensino fundamental; foram confirmadas.

Capítulo VI - A atuação do psicólogo escolar dentro da instituição escolar: ... a busca da compreensão dos resultados encontrados

A partir da análise dos depoimentos dos psicólogos escolares entrevistados, da leitura dos prontuários de atendimento das crianças de primeira e segunda séries que lhes foram encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, e das entrevistas com os professores que realizaram os encaminhamentos, surgiram indicadores que nos permitiram identificar os tipos de atuação exercida pelos psicólogos escolares nos CAEs com aquelas crianças.

Buscamos entender a concepção que os psicólogos escolares estudados possuem das causas da repetência na primeira e segunda séries do ensino fundamental e a relevância de seu trabalho baseado em sua concepção.

Procuramos ver também sua colaboração na diminuição do problema de fracasso escolar na escola pública elementar, que vem acompanhando a história da educação brasileira.

Abordaremos em separado, nesta discussão, cada aspecto dos resultados obtidos, para que os tipos de atuação do psicólogo escolar, aqui identificados, sejam melhor apreciados.

1- Da escolha profissional

A escolha profissional pela área de psicologia escolar dos psicólogos que participaram deste estudo deu-se circunstancialmente. A implantação dos CAEs nas escolas públicas da região considerada viabilizou a oportunidade de atuar na área de psicologia escolar. Quatro dos oito psicólogos escolares saíram

das salas de aula para assumir a função de psicólogo escolar. Um deles, retomou sua função de professora alfabetizadora e exerce esta função em outra instituição escolar paralela com a função de psicólogo escolar.

Todos os psicólogos escolares examinados atuam em desvio de função. Entendemos, que esta situação funcional não é diferente dos outros psicólogos escolares brasileiros que, além desta situação, têm em sua maioria salários baixos, subempregos, pouco reconhecimento profissional.

Os serviços do psicólogo escolar são dispensáveis. Não há uma legislação que obrigue a existência destes serviços nas escolas de ensino regular. O que ocorre no Estado do Rio Grande do Sul indica um reconhecimento parcial, por parte das autoridades, da importância deste profissional.

Dizemos ser parcial este reconhecimento pelo fato de lhe ser oportunizado desenvolver seu trabalho junto aos CAEs, mas, paralelamente, não haver um quadro próprio para os psicólogos escolares. Todos psicólogos em desvio de função queixam-se desta situação.

Há profissionais que se utilizam desta situação funcional para justificar seu não comprometimento com sua escolha profissional: a área de psicologia escolar. Esta justificativa, porém, não pode interferir em seu desempenho profissional.

O psicólogo escolar depara-se com dois problemas intimamente relacionados: pouca autoridade na educação (o apogeu da psicologia escolar/educacional, que tinha na psicologia a expectativa de solucionar os problemas educacionais, já foi superado) e pouco reconhecimento pela educação.

A desmotivação encontrada por parte de um psicólogo entrevistado está centrada nas colocações anteriores, mas não justifica, pelas razões colocadas, seu desinteresse pelo seu trabalho na escola. Entendemos que seu desinteresse pelo trabalho leva à desvalorização desse, não o processo

contrário. Justifica, sim, a sua não identificação com a área de psicologia escolar.

Para muitos psicólogos escolares a escola não é vista como o foco central de suas atividades, dando maior importância às que desenvolvem fora dela: clínicas especializadas, consultórios, entre outras, gerando assim uma desinteresse de atuar na área.

2- Das dificuldades de aprendizagem mais encontradas, pelo psicólogo escolar, em sua atuação com as crianças de primeira e segunda séries

No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem mais frequentes, foram predominantes as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, indicação de todos os entrevistados.

Os psicólogos escolares examinados, em sua maioria, atribuem as dificuldades predominantes à imaturidade, a falta de pré-requisitos, o baixo nível sócio-econômico-cultural, como fatores que coexistem com as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desta forma, entendemos que os psicólogos escolares entrevistados atribuem às crianças e às suas famílias o fracasso escolar nas escolas públicas fundamentais. Neste caso, é a família e /ou o aluno quem deve resolver o problema? Não queremos dizer que a família não deva acompanhar a criança, mas e a escola? Foi a família que colocou o aluno nesta situação?

As concepções das dificuldades estão relacionadas com a visão que este profissional possui a respeito da reprovação e repetência nas séries iniciais.

Fugir deste modelo que culpa o aluno e/ou família, é, no nosso entender, um processo lento e difícil pois exige mudanças tanto na postura do professor como na do psicólogo escolar.

As dificuldades de aprendizagem que são localizadas, de forma clara ou subentendidas, como um problema da criança ou da família desta, justificam o encaminhamento do professor ao psicólogo escolar.

Mesmo que o psicólogo escolar identifique uma psicodinâmica familiar dificultadora do não aprender do aluno, não se pode entender esse comportamento baseando-se somente neste prisma.

É necessário levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores que a criança possa ter em decorrência de uma dinâmica familiar dificultadora. As experiências escola-aluno certamente irão aumentar ou sedimentar esses temores ou ajudarão esse aluno a elaborá-los e superá-los.

Apesar do psicólogo escolar reconhecer as causas extra e intra-escolares do fracasso escolar no processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, a maioria destes profissionais ainda atribui o fracasso escolar somente ao aluno. As formas de atuar deste profissional diante desta população escolar conduzem a essa constatação.

O procedimento de avaliação de habilidades feita pelo psicólogo escolar em conjunto com o professor para classificação dos alunos, toma força, é considerado eficaz e continua sendo utilizado, anos após anos, sendo pouco criticado.

Os pré-requisitos necessários para alfabetização definidos no início do ano letivo não levam o professor a considerar qualquer rendimento que venha ocorrer, confirmando, no fim do ano, a falta de habilidades destes alunos.

Nestes casos, muitas vezes, o ano inteiro é dedicado ao trabalho das habilidades, tradicionalmente tidas como pré-requisitos à aprendizagem da leitura e da escrita. Em outros, as classes consideradas como fracassadas no início do ano, permanecem muitas vezes sem professor, fato não considerado pelo

psicólogo escolar pois, no final do ano, a não aprendizagem é interpretada pelo professor e também pelo psicólogo escolar como falta de condições do aluno.

No plano teórico, esta é uma discussão ultrapassada, mas na prática profissional vemos persistir essas formas de avaliar as habilidades para leitura e a escrita nas séries iniciais. No nosso entender, alguns fatores contribuem para esta persistência, como a formação acadêmica desarticulada da prática profissional.

Concordamos com Teberosky (1995), quando nos fala que, por um lado, o conhecimento teórico-acadêmico esteve e ainda está, em grande escala, alheio às necessidades práticas do desenvolvimento da competência profissional.

Por outro lado, muitos conhecimentos práticos desenvolveram-se independentemente da teoria ou do conhecimento acadêmico.

No caso aqui referido, o da aquisição da leitura e da escrita, não foi diferente. Os lingüistas não se ocupavam da escrita até pouco tempo. Ocupavam-se apenas da língua oral. A psicologia não as estudava porque não considerava a leitura e a escrita como domínios em si, mas como domínios dependentes de outros, relacionados com aspectos conceituais dinâmicos, conforme a linha psicológica em questão.

A psicologia escolar incluía e inclui, ainda hoje, a escrita no âmbito das habilidades manuais, e a leitura, nas habilidades perceptivas.

No final do século XX, a situação é diferente. “A lingüística, a psicologia, a antropologia, a crítica literária, além da psicopedagogia, ocupam-se da língua escrita. Hoje integra o domínio acadêmico” (Teberosky, 1995 p.196). E em todos esses domínios estão presentes a questão da prática, e as consequências desta nos problemas de aprendizagem.

No entanto, a distância teórico-prática não diminuiu, como vimos nos casos examinados, embora já exista uma consciência, por parte de alguns psicólogos escolares, dessa distância.

3 -Dos tipos de atuação visualizada nos psicólogos escolares diante das crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

No que diz respeito à atuação dos psicólogos escolares, com as crianças que têm dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, vimos que os tipos de atuação encontrados neste estudo são predominantemente do **tipo clínico**, com variações psicométricas, curativas, preventivas.

Vários indicativos fornecidos pelos dados coletados, da leitura dos prontuários de atendimento, das entrevistas com os psicólogos escolares e com os professores levam-nos a perceber “**diferenciações**” dentro do **modelo clínico**.

Encontramos um psicólogo escolar que nos aponta uma perspectiva diferenciada de atuação . Poderíamos dizer que é um psicólogo escolar do **tipo escolar-educacional** que procura realizar uma ligação entre o mundo acadêmico e o sistema escolar.

A função da psicologia escolar não é a de colocar culpa da não aquisição do processo de ler e escrever na criança, na escola, na família. É, sim, a de perceber esse problema como responsabilidade de todos e ajudar a resgatar junto à comunidade escolar a crença de que as crianças são capazes de aprender.

A instituição escolar e os que nelas estão inseridos, muitas vezes, já não acreditam mais nisso ou já destruíram esta capacidade na criança, ao não considerarem o processo de aprendizagem de cada aluno.

O psicólogo tipo **escolar-educacional** compreende as dificuldades na aquisição da lecto/escrita, entende como a criança constrói seus conhecimentos acerca da língua escrita, percebe que as diferenças de comportamento nesse processo não se explicam só pelas diferenças individuais, mas pela relação meio social/sujeito.

Cinco psicólogos escolares entrevistados estão questionando seus modelos de atuação clínica, estando portanto **em processo de transformação**.

Podemos pensar que este processo de transformação está acontecendo a partir da tipologia de **atuação clínica diferenciada**. Esta sofre diferenciações, conforme é a identificação profissional com a área da psicologia escolar.

O psicólogo escolar pode estar levantando questões a respeito da pertinência da sua atuação na instituição escolar diante das crianças encaminhadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Indagamo-nos sobre o porquê destas formas diferenciadas de atuar dos psicólogos escolares, se todos possuem a mesma formação acadêmica e fazem parte do mesmo quadro funcional: professor contratado ou nomeado em desvio de função.

Para responder nossa indagação hipotetizamos que:

- os psicólogos escolares diferem no nível de percepção da sua função, resultando desta forma atuações diferenciadas;
- estão surgindo conflitos entre as concepções pessoais e as convenções preestabelecidas pelo modelo clínico;
- estão ocorrendo conflitos entre as concepções do modelo clínico e as informações que a ele, psicólogo escolar, chegam do mundo acadêmico.

Supomos também que a experiência anterior (e atual) como professor primário, de alguns psicólogos escolares, colabora com essa atuação clínica

diferenciada, percebendo que a avaliação da aprendizagem da língua escrita deve acontecer sedimentada em outros pressupostos teóricos, não claros neste momento. Porém, a avaliação é individualizada em gabinete, configurando também a localização do problema ao aluno.

Já o **tipo clínico tradicional**, encontrado neste estudo, crê fielmente no seu trabalho, nos efeitos produzidos por este no momento do período preparatório. Busca identificar as habilidades, os pré-requisitos que considera necessários para que a criança seja introduzida no processo de alfabetização. É bem visto pela instituição escolar e pela professora que trabalha junto com o psicólogo escolar sob esta perspectiva.

Não existe, na atuação deste psicólogo escolar, uma tentativa de superação do papel tradicional, notada em outros entrevistados que consideram também os pré-requisitos para a alfabetização. Estes, porém, buscam e/ou visualizam outras formas de atuar com a população escolar de primeira e de segunda série.

Condições que favoreçam o processo de apropriação de determinado conhecimento e imposição de atitudes mecânicas para aquisição deste são posturas totalmente diferentes que revelam, no nosso entender, como cada profissional percebe a criança no seu processo de construção da aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola pouco pode fazer pelas crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, na concepção deste psicólogo clínico tradicional. No momento que considerar o processo de aprender da criança de forma diferente, a sua forma de atuação teria que ser refeita.

O discurso do psicólogo escolar clínico tradicional é o mesmo discurso da década de trinta, quando as escolas aplicavam em grande escala o testes ABC, para avaliar a maturidade para a leitura e a escrita de seus alunos.

Sessenta anos após, este psicólogo utiliza o mesmo teste como referencial para avaliar os alunos de primeira série.

Seis dos psicólogos escolares entrevistados consideram as habilidades com nomes diferenciado, como: pré-requisitos, imaturidade para ler e escrever. Mas, não tratam de maneira tão rígida como o psicólogo que se mantém no modelo tradicional.

Lembramos uma passagem de Emília Ferreiro (1992), quando coloca que torna-se importante estabelecer o que antecede um conhecimento no momento da aprendizagem. Contudo, identificar o antecedente não quer dizer que tenhamos que incorporá-lo nos currículos. Há uma diferença marcante entre conhecimentos que são adquiridos somente quando são ensinados, e aqueles que a criança adquire em interação com outros sujeitos sem que sejam explicitamente ensinados.

Os discursos dos psicólogos escolares sobre o fracasso escolar têm em comum a culpa atribuída aos fatores extra-escolares, perpetuando o discurso da carência e/ou diferença cultural. Se o aluno não aprende, é porque é pobre, os pais são analfabetos, provém de uma família desestruturada, entre outros preconceitos e estereótipos.

Por consequência, sua atuação com as crianças que lhes são encaminhadas, ora recai sobre as deficiências culturais, ora sobre as diferenças individuais.

Tendo como base o aqui apresentado, fica difícil saber se as medidas de mudanças nos métodos de ensino, propostas pela maioria dos psicólogos escolares entrevistados, importantes para solução das dificuldades no processo de aquisição da lecto/escrita, visualizam o fracasso escolar como proveniente: do aluno (e de sua família), do sistema escolar (o professor fazendo parte deste), ou de ambos.

Todas estas visões do fracasso escolar têm como pano de fundo duas teorias, a teoria da carência/diferença cultural e a teoria da reprodução cultural, que serviram e ainda servem, para justificar porque o sistema escolar brasileiro não consegue dar conta da aprendizagem de seus alunos.

O trabalho da psicologia escolar é de suma importância nesta situação e em outras que já levantamos neste estudo. A visão de aluno, que permeia a maneira de atuar dos psicólogos escolares, trará consequências favoráveis ou desfavoráveis na interpretação das dificuldades de aprendizagem da lecto/escrita.

Alguns dos psicólogos escolares entrevistados percebem que há uma forma alternativa de tratar as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Percebem que não compreendem como a criança constrói a leitura e a escrita, percebem que, muitas vezes, sua atuação com estas crianças é só paliativa, entre outras percepções.

Coexistem várias verbalizações para superação do papel tradicional (o clínico), mas supomos que a busca de solução ainda não se concretizou para a maioria.

As deficiências na formação acadêmica, o desconhecimento da realidade educacional e suas relações com as concepções de fracasso escolar nas séries iniciais, acrescidos do desconhecimento de como as crianças adquirem o processo lecto/escrita, fora exceções, inviabilizam uma atuação diferenciada com o tipo de população escolar aqui focalizada.

A psicologia escolar constituiu-se, em geral, de uma formação teórica segundo o modelo clínico. Traz em seus serviços marcas deste modelo. Uma trajetória em busca de formas de atuação dos psicólogos escolares mais eficientes está sendo pesquisada para dar conta dos problemas que ele enfrenta dentro da escola.

O papel da psicologia escolar esperado pela instituição escolar para classificar os alunos se cristalizou de tal forma que, mesmo tendo noção da pouca relevância dele para superação do fracasso escolar, a maioria dos psicólogos escolares entrevistados não consegue desligar-se dele.

Classificam as crianças como fortes, fracas, buscando homogeneizar as turmas. A homogeneidade rotula as crianças. Em nosso entender, mais prejudica do que facilita o processo de aquisição da leitura e da escrita. Geralmente, no caso da aprendizagem das crianças ditas fracas, ninguém quer assumir a responsabilidade. O professor que as assume é considerado um “santo” por seus colegas; ou, em outra perspectiva, é o “castigado”. É geralmente o professor recente do corpo docente que recebe essa atribuição.

Para o aluno são muitas as conseqüências advindas dessa classificação. Ao receber os estigmas de “fraco”, “imaturo”, entre outros, não é levada em conta sua verdadeira capacidade de aprender. É remanejado e é tratado o ano inteiro como “pobrezinho”. O professor trabalha sem acreditar nos potenciais desta criança, levando-a à reprovação, confirmando assim a expectativa do professor e da própria criança.

Uma das entrevistada nos traz uma questão muito importante, que faz parte do dia a dia das nossas escolas: a questão “disciplina” como fator que dificulta a aquisição do ler e do escrever.

A disciplina na escola assume um papel punitivo, exemplificado por Foucault (1977). O autor coloca-nos que o sistema escolar utiliza o modelo militar de castigo, que tem como objetivo normalizar o aluno. Ao “destituir do posto” seu aluno, coloca-o à margem do processo de aprendizagem, condenando-o ao fracasso.

Em nossa psicologia escolar que trabalha com estagiários de psicologia escolar encontramos uma expectativa de que ocorra a aproximação entre o mundo acadêmico e a prática.

Acontece que os psicólogos escolares inseridos nos CAEs, e que orientam os estagiários de psicologia escolar, conforme nossas observações, estão passando pelo **processo de transformação**. Fica difícil passar uma referência clara a respeito de sua atuação com as crianças com dificuldades aprendizagem na leitura e na escrita de que lhes são encaminhadas pelo professor pois, justamente por estar em processo de busca, os psicólogos escolares não têm claro ainda como deve ser sua atuação com esta população escolar.

Por outro lado, os estagiários de psicologia escolar não possuem um conhecimento de como as crianças adquirem seus conhecimentos acerca da língua escrita.

Desta forma, como poderá acontecer o intercâmbio esperado por ambos, psicólogo escolar e estagiários de psicologia escolar ?

4- Da percepção, sob a ótica do professor, da atuação dos psicólogos escolares.

Os psicólogos escolares são vistos sob diferentes perspectivas pelos professores que encaminharam as crianças.

A percepção do trabalho do psicólogo escolar, que atribui ao aluno a responsabilidade do fracasso escolar, confirma a imagem que o professor tem do aluno encaminhado.

A percepção do trabalho do psicólogo escolar ora é percebida como eficaz, ora como ineficaz.

É eficaz, quando confirma a opinião do professor que o problema é extra-escolar, está no aluno e/ou na família, nas suas diferenças ou deficiências.

É eficaz porque, ao mesmo tempo em que o professor recebe a devolução diagnóstica e a respectiva orientação do psicólogo escolar sobre o não aprender do aluno, confirmando que as causas da não aprendizagem são extra-escolares, os professores de primeira e segunda séries percebem que os resultados esperados para superação das dificuldades são paliativos, mas continuam encaminhando seus alunos.

A ênfase na noção de pré-requisitos consolidada pelas atuações clínicas (com variações: psicométricas; curativas e preventivas), encontrada na maioria dos psicólogos escolares entrevistados, explica por que muitos professores acham eficaz o trabalho do psicólogo escolar.

Quando o psicólogo escolar passa ao professor uma orientação diferenciada do que esse professor espera ouvir, quando se nega a fazer uma avaliação da forma tradicional é rechaçado pelo professor, é ineficaz.

Uma das falas de um dos nossos entrevistados, que tem uma atuação tipo escolar/educacional, chamou-nos atenção pela pertinência de sua colocação.

Relembramos aqui esta fala:

“Não só o professor utiliza a avaliação, até a gente. O nosso trabalho não é visto , e esta é uma forma de aparecer”.

A ambivalência da atuação do psicólogo escolar está refletida em seu discurso e é percebida pelo professor. A maioria dos psicólogos escolares propõe, como medidas para superação das dificuldades na aquisição da lecto/escrita, que o professor considere o que o aluno sabe a respeito da língua escrita, dê aulas criativas, respeite a individualidade do aluno.

Porém, muitas vezes, sua atuação com as crianças que lhes são encaminhadas, é contrária às suas propostas. Consequentemente, o professor percebe o trabalho do psicólogo escolar como ineficaz.

A maior parte dos professores não sente o psicólogo escolar como um profissional competente para ajudá-la com seus alunos, pois este profissional não compreende o processo de aquisição da língua escrita, inviabilizando desta maneira as suas propostas de trabalho.

Notamos apenas que a atuação de um dos psicólogos escolares é vista de forma contrária. O professor acredita no conhecimento do psicólogo escolar a respeito da aquisição da língua escrita. Trabalham juntos na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem encontradas.

O professor e o psicólogo escolar precisam sentir-se seguros para poder justificar sua “impotência” para lidar com as dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Esta impotência, sentida pelo não dar conta do processo ensino-aprendizagem, tem se mantido ao longo de nossa história educacional e com ela várias tentativas de justificar e superar o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nas justificativas e tentativas de superação do fracasso escolar nas séries iniciais, ocorrem atribuições de causas extra-escolares, intra-escolares, ou ambas. Esta atribuição é teórica, não se manifestando significativamente na prática do professor e do psicólogo escolar para que estes consigam modificar sua maneira de perceber a criança que aprende, colaborando assim para diminuir os altos índices de reprovação e evasão nas séries iniciais.

Concluímos, a partir dos dados discutidos, que: ***a atuação do psicólogo escolar que está em “processo de transformação” não é mais efetiva porque falta um suporte teórico que sedimente uma prática diferenciada com esta população escolar. Busca leituras sobre a psicogênese da alfabetização, mas ainda não conseguiu “fortificar-se” para***

transformar sua atuação com as crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita..

Percebemos que quando os serviços de psicologia escolar se negam a ser “pronto socorro”, sua utilidade é questionada pelo professor.

A escola, como um todo, espera que o psicólogo escolar resolva problemas que são de sua alçada. Necessita muitas vezes do aval do psicólogo escolar para “cientificar” sua decisão: a de “expulsar camufladamente” os alunos que não conseguem adquirir a leitura e a escrita pelos caminhos estipulados por ela.

Muitos profissionais, psicólogos e professores, estão cientes de que necessitam viabilizar alternativas de mudanças nas formas de perceber, avaliar e tratar os alunos, no que se refere à não aprendizagem da leitura e da escrita. Estão modificando suas práticas a partir da revisão de suas percepções e reflexões sobre suas próprias ações.

Visualizamos, em nosso estudo, uma mudança significativa na atuação do psicólogo escolar embora esta aconteça de forma muito lenta.

Muitos caminhos estão sendo traçados. É um processo que está sendo construído, e todo processo evolutivo tem um tempo próprio e ocorre de acordo com as experiências dos que estão nele envolvidos.

Capítulo VII- Indo além das conclusões

Este trabalho sobre atuação dos psicólogos escolares diante das dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita, traz contribuições para que possamos refletir sobre os tipos de atuação deste profissional e as avaliações utilizadas, às quais as crianças são submetidas quando ingressam no sistema escolar para aprender a ler e a escrever.

Indica-nos ser de extrema importância que, à luz dos resultados obtidos, saibamos perceber alternativas, objetivando uma mudança efetiva nas formas de atuar do psicólogo escolar, conforme outras perspectivas teóricas; por exemplo, a psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelas crianças para entender a representação alfabética da língua.

Analisando sob esta ótica, Goodman (1995, p. 30) nos diz:

“O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos psicólogos, professores e avaliadores é incomensurável para avaliar os progressos das crianças e, mais importante ainda para “ver” os sinais de alfabetização ainda não observados”.

Dimensionamos a abrangência desse processo, mas acreditamos que muitos sinais de alfabetização não são observados pelo psicólogo escolar por não ter ele um conhecimento nem uma formação acadêmica que lhe viabilize uma prática diferenciada dos moldes atuais. Este tipo de prática não ocorrerá se os psicólogos escolares não lutarem pela oportunidade de construir um novo sentido para sua atuação.

Se pensarmos em termos da coerência da atuação do psicólogo escolar, em relação aos objetivos delineados pelos órgãos responsáveis pela implantação dos CAEs, no RS, podemos afirmar que a atuação, dentro das

escolas, dos sujeitos examinados, a de tipo clínico, é pertinente àqueles objetivos.

Os CAEs objetivam:

“a intensificação das ações educativas preventivas em saúde mental, primariamente para evitar o desenvolvimento de problemas e, secundariamente, para identificar de forma precoce os problemas com potencial de desenvolvimento, realizando ações para minimizar os efeitos negativos. Dando atenção integral a saúde mental, o psicólogo oferece também, recursos terapêuticos especializados quando necessário” (BINFARÉ & VOLWEISS, 1989, p. 2).

Não podemos negar, apesar do modelo das orientações que se fazem presentes nesses objetivos, que questões foram levantadas e que há formas diferenciadas de atuar dos psicólogos escolares, diferentes do que é proposto, mesmo com todos os problemas dos desvio de função e da criação do cargo de psicólogo escolar na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, a responsabilidade de uma atuação diferenciada com as crianças que não conseguem adquirir a leitura e a escrita é de suma importância para um trabalho mais competente, que colabore com a diminuição do fracasso escolar nas séries iniciais.

Podemos seguir a mesma linha de reflexão no que se refere aos cursos de formação em psicologia. Estes orientam seus alunos a partir do modelo médico, carregado ainda no final dos anos 90, da estrutura que os configurou, desde o reconhecimento da psicologia no Brasil e mesmo antes desse fato.

Os cursos de formação de psicólogos, desde sua implantação, tinham no seu corpo docente somente médicos. Hoje, a situação é diferente, mas a orientação, em grande parte deles, continua centrada nesse modelo.

O movimento de higiene mental, presente no Brasil a partir da década de 30, segundo Patto (1993), influenciou de forma decisiva a trajetória institucional de explicação do fracasso escolar: dos hospitais psiquiátricos para os institutos e clínicas de higiene mental; destes, para os serviços de inspeção médico-escolar; destes, para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência escolar. São marcas ainda fortemente presentes nos objetivos dos CAEs.

Fortalecemos, nossa opinião, trazendo a importância da atuação do psicólogo escolar para formação de outros profissionais, aqui referindo-nos aos estagiários de psicologia escolar.

A relação psicólogo escolar-estagiários de psicologia escolar, oriundos dos curso de formação de psicologia, é de extrema importância para um intercâmbio entre os conhecimentos acadêmicos e a prática. Essa inter-relação poderia fornecer o indicativo de uma transformação nas formas de atuar dos psicólogos escolares diante das dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os psicólogos escolares atuam seguindo um modelo, e é este modelo que servirá de guia para os estagiários de psicologia escolar. Do outro lado, os cursos de formação estão ainda passando para seus estagiários de psicologia escolar um modelo de atuação clínica.

Com essas duas bases de referência inter-relacionadas, o processo de transformação dos modos de atuação do psicólogo escolar torna-se mais demorado.

Entendemos haver atualmente um acompanhamento e uma orientação dos alunos de graduação de psicologia por parte do psicólogo escolar, e uma reflexão de estagiários e de psicólogos escolares sobre o papel a ser desempenhado, no nível de sua formação. Buscam-se novos referenciais teóricos- metodológicos, a fim de solucionar as dificuldades de aprendizagem da

leitura e da escrita, mas não se consegue ultrapassar a forma de atuação modelo, a clínica com suas variações.

Como transformar a situação atual da atuação do psicólogo escolar, com crianças com dificuldades no processo da leitura escrita, levando em conta as variáveis indicadas, e outras, tão importantes quanto, mas que não foram colocadas ?

Levar em consideração as consequências do desenvolvimento psicogenético significa perceber que as crianças aprendem dentro de contextos sociais, não isoladamente. Significa aceitar que todos alunos das séries iniciais têm a capacidade de aprender a ler e a escrever, cada um dentro de sua própria situação. Significa construir uma forma de atuação que leve em consideração o que a criança conhece da língua escrita.

Como podemos viabilizar a relação entre pesquisa e prática para que haja uma transformação na área de psicologia escolar ?

Essa relação deve ser imediata e eficientemente implementada. Demoramos muito no Brasil a realizá-la, muitas vezes não aproveitamos os frutos de inúmeras pesquisas. Há ainda um grande distanciamento entre o conhecimento científico, acadêmico e a prática profissional na área de psicologia escolar, mesmo porque nenhum deles se basta a si mesmo, para podermos avançar nossas construções de conhecimento.

Maluf (1984, p. 195) coloca-nos : *“...é a identidade do psicólogo que contribui para a realização dos fins da educação que está em questão. E acreditamos que uma nova identidade está surgindo”.*

Doze anos após a colocação da referida autora, reiteramos dizendo que novas respostas devem levar-nos a novas conceptualizações e novas adaptações, sendo que os beneficiários seremos nós próprios, enquanto profissionais que atuam na área de psicologia escolar, além dos alunos, dos professores.

Aprendemos um processo, comprometendo-nos com esse processo. É por isso que, após todas as questões levantadas, somos levados a indagar:

Como construir junto com os psicólogos escolares formas de atuação que considerem as crianças com dificuldades no processo da lecto/escrita como construtoras desse objeto de conhecimento?

ANEXO I

Relatório do Estudo Piloto

I - Objetivo Principal

O presente relatório tem como objetivo expor os procedimentos empregados pelo pesquisador em um estudo piloto, para validar os instrumentos de coleta de dados e de registro da atuação do psicólogo escolar com as crianças com dificuldades no processo aquisição da leitura e da escrita.

Foi possível, então, elaborar, a partir da análise das fichas de encaminhamentos, um roteiro de entrevista a ser aplicado aos professores. Esta ficha serviu também para o levantamento dos dados dos prontuários.

Também podemos assim definir o roteiro de entrevista com os professores que encaminharam as crianças.

II - Procedimentos

Para elaboração dos instrumentos a serem utilizados no estudo piloto foi inicialmente efetuado um levantamento da literatura acerca das formas de como os psicólogos escolares atuam dentro da escola. A partir disto foram realizadas as seguintes atividades:

- montagem do questionário, adaptado de Patto (1984);
- aplicação do questionário em quatro psicólogos escolares de um município da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul .
- levantamento das queixas referente a encaminhamentos de alunos de primeira e segunda séries no ano de 1994, realizados por professores da rede pública do mesmo município focalizado.
- montagem do questionário dos professores;

- montagem do roteiro para levantamento dos dados dos prontuários;
- leitura e análise dos questionários e das queixas para elaboração dos dados a serem levantados dos prontuários.

III - Resultados

A análise do trabalho desenvolvido neste estudo piloto levou-nos as seguintes constatações;

- na aplicação dos questionários do psicólogo e do professor é necessário para um registro de dados mais fidedigno, que a entrevista seja gravada pois, a medida em que o entrevistado vai respondendo às questões propostas, vai fazendo comentários que poderão ajudar na análise das respostas;
- que o questionário do psicólogo escolar deve ser reelaborado e reaplicado para que surjam novas pistas para a análise das respostas coletadas.

ANEXO II

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - PSICÓLOGO ESCOLAR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Local de Trabalho:

2- Cargo:

3- Tempo de atuação na escola:

4- Graduação:

4.1- Outro curso:

5- Ano de formatura:

6- Pós-graduação () Sim () Não

7- Nível: () especialização

() mestrado

() doutorado

8- Área:

9- Exerce outras atividades como psicólogo () Sim () Não

10- Em caso afirmativo, qual?

11- Exerce(u) docência em séries iniciais? Em caso afirmativo: Onde? Tempo?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

1- Por que você escolheu a área de psicologia escolar?

2- Em sua atuação, quais as dificuldades de aprendizagem que mais freqüentemente encontra nas crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental, que lhe são encaminhadas?

3- Dentre as dificuldades citadas, há alguma(s) referente(s) a reprovação? Enumere-as.

4- Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir a incidência de crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira e segunda série?

5- Quais os procedimentos que você usa com as crianças de primeira e segunda séries com dificuldade na leitura e na escrita? Enumere-os.

6- Que objetivos você procura atingir com cada um destes procedimentos?

7- Você acha que seu trabalho com estas crianças que têm dificuldades na leitura e na escrita produziu efeitos?

8- Qual o referencial utilizado para avaliá-los?

9- Você se relaciona com o professor que lhe encaminha a criança?

Sim? Não? Por quê?

10- Se a resposta for afirmativa, quais os procedimentos realizados?

Fonte: Patto, M.H. Psicologia e ideologia. 3. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984

ANEXO III

ROTEIRO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS DOS PRONTUÁRIOS

1- Motivo do atendimento

2- Tempo de atendimento (em meses)

3- Frequência semanal dos atendimentos

4- Início: Fim:

5- Procedimientos

5.1- Primeira entrevista

5.2- Número de atendimento realizado com a criança

5.3- Números sorteados aleatoriamente

5.4- Tipos de atendimentos

5.5- Orientação aos pais e professores

- Número de sessões
- Frequência

5.6- Encaminhamento a outro profissional. Por quê?

5.7- Finalizou o tratamento () Sim () Não Por quê?

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1- Qual o motivo que a levou a encaminhar o (nome do aluno)?

2- A senhora teve alguma orientação do psicólogo escolar durante o período que (nome do aluno) esteve em atendimento?

3- Em caso afirmativo: Qual o tipo de orientação? Qual a frequência?

4- Quais os resultados que notou com o atendimento?

ANEXO V

PLANILHA DADOS COLETADOS PELA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Aluno	Motivo do encaminhamento	Psicólogo que atendeu	Orientação recebida	Tipo de orientação	Resultado notado

ANEXO VI

PLANILHA DADOS COETADOS DOS PRONTUÁRIOS

1- Motivo do encaminhamento

5- Finalizou o tratamento

2- Tempo de atendimento

6- Encaminhou a outro profissional. Por quê?

3- Número de atendimentos

7- Número de sessões analisadas.

4- Orientação a pais e professores

- nº de sessões: - frequência:

Relato 1ª série do Psicólogo 1

Relato 2ª série do Psicólogo 1

ANEXO- VII

PLANILHA PARA CRUZAMENTO DOS DADOS

Psicólogo 1	Prontuários de 1ª série	Professor que realizou encaminhamento - 1ª série
	Prontuários de 2ª série	Professor que realizou encaminhamento - 2ª série

"
"
"

<i>Psicólogo 8</i>	<i>Prontuários de 1ª série</i>	Professor que realizou encaminhamento - 1ª série
	<i>Prontuários de 2ª série</i>	Professor que realizou encaminhamento - 2ª série

ANEXO VIII

PLANILHA PARA DADOS COLETADOS PELO QUESTIONÁRIO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Dados de Identificação:

1- Local de Trabalho:

8- Área:

2- Cargo:

9- Exerce outras

atividades como psicólogo () Sim () Não

3- Tempo de atuação na escola:
afirmativo, qual?

10- Em caso

4- Graduação: 4.1- Outro curso:

11- Exerce(u)

docência em séries iniciais? Em caso afirmativo: Onde? 5- Ano de formatura:

Tempo?

6- Pós-graduação () Sim () Não

7- Nível: () especialização

() mestrado

() doutorado

Dificuldades de aprendizagem mais frequente		Dificuldades de aprendizagem referentes à reprovação		Medidas que poderiam diminuir a incidência de crianças com dificuldade na aprendizagem na leitura e na escrita		Procedimentos realizados em crianças de:		Efeitos produzidos X Referencial utilizado para avaliá-los	Relação com o professor		Procedimentos realizados com o professor	
1ª série	2ª série		1ª série	2ª série	1ª série X objetivo	2ª série X objetivo		S	N	1ª série	2ª série	

ANEXO IX

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS BRUTOS DAS ENTREVISTAS COM OS PSICÓLOGOS ESCOLARES - EXEMPLOS

- ENTREVISTA - I

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Cargo- Professora contratada Função: Psicóloga Escolar
- 2- Tempo de atuação na escola: 3 anos (nesta escola)
- 3- Graduação: Psicologia Psicólogo-licenciatura 3.1- Outro curso? Não
- 4- Ano de Formatura: 1982
- 5- Pós Graduação: Não
- 6- Exerce outras atividades como psicóloga? Sim
- 7- Em caso afirmativo, qual? Clínica, em instituição de saúde mental
- 8- Exerce(u) docência em séries iniciais? Em caso afirmativo: Onde? Tempo?
Não

QUESTÕES ESPECÍFICAS

- 1- Por que você escolheu a área de psicologia escolar ?

Porque quando fazia o curso já trabalhava em escola e sempre me interessei pelo trabalho em escola.

- 2- Em sua actuação, quais as dificuldades de aprendizagem que mais freqüentemente encontra nas crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental, que lhe são encaminhada?

Adaptação, dificuldade de atenção e concentração, dificuldade na aquisição da leitura e escrita.

- 3- Dentre as dificuldades citadas, há alguma (s) referente(s) à reprovação?

Sim, a dificuldade na aquisição da leitura e escrita.

- 4- Quais as medidas que, ao seu ver, poderiam diminuir a incidência de crianças com dificuldades na leitura e na escrita na primeira e na segunda série?

A melhor medida seria fazer um trabalho preventivo na escola e na família, tão logo fossem detectadas as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

- 5- Quais os procedimentos que você usa com as crianças de primeira e de segunda séries com dificuldades na leitura e na escrita? Enumere-os.

Os procedimentos usados foram:

- 1- investigação a cerca das causas das dificuldades.
- 2- avaliação.
- 3- orientação junto a professores e família.
- 4- encaminhamento, quando necessário.

- 6- Que objetivos você procura atingir com cada um desses procedimentos?

Os objetivos que visio são: minimizar o índice de repetência e tornar o ato de aprender mais agradável para a criança.

- 7- Você acha que seu trabalho com estas crianças que têm dificuldades na leitura e na escrita, produzem efeitos?

Os efeitos são visíveis quando a família assume junto as medidas a serem tomadas.

- 8- Qual o referencial utilizado para avaliá-los?

Dependendo da criança uso instrumentos quantitativos, qualitativos e observação

- 9- Você se relaciona com o professor que lhe encaminhou a criança? Sim? Não? Por quê?

Sim, eu me relaciono.

- 10- Se a resposta for afirmativa, quais os procedimentos realizados?

Os procedimentos utilizados foram:

- ficha de observação do professor onde ele deverá relatar a situação, condições, dificuldades, gostos, relacionamento da criança em sala de aula, atividades livres.

- entrevista com o professor;
- devolução da avaliação com esclarecimentos ao professor;
- orientação ao professor.

- ENTREVISTA- II

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Cargo- Professora nomeada (área 1) Função: psicóloga escolar
- 2- Tempo de atuação: treze anos no magistério, quatro anos nesta escola
- 3- Graduação: Psicologia clínica e licenciatura Outro curso: magistério
- 4- Ano de formatura: 1981
- 5- Pós Graduação: Não Cursos: vários cursos de aperfeiçoamento
- 6- Área: depende do interesse
- 7- Exerce outras atividades como psicóloga ? Não
- 8- Exerceu docência em séries iniciais? Em caso afirmativo: Onde? Tempo?
Já exerci, durante quatro anos.

QUESTÕES ESPECÍFICAS

- 1- Porque escolheu a área de psicologia escolar?

Escolhi a área de psicologia escolar por ter feito concurso para o magistério e por ter gostado do trabalho nesta área.

2- Em sua atuação, quais as dificuldades de aprendizagem que mais freqüentemente encontra nas crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental, que lhe são encaminhadas?

As dificuldades mais freqüentes são: leitura e escrita, problemas de fala, problemas disciplinares.

3- Dentre as dificuldades citadas, há alguma(s) referente a reprovação? Enumere-as.

Sim, principalmente as de primeira série. Leitura

4- Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir a incidência de crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira e na segunda série?

Penso que uma das medidas seria mudar o método sem tentar nivelar as crianças, procurando dar atendimento diferenciado de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno.

5- Quais os procedimentos que você usa com as crianças de primeira e segunda série com dificuldade na leitura e na escrita? Enumere-os

Procuro através de algum material relacionado com a série avaliar o problema da criança e orientar o professor a fazer o trabalho em sala de aula.

6- Quais os objetivos que você procura atingir com cada um destes procedimentos?

Tento identificar o problema e trabalhar a parte emocional da criança para chegar a identificar as causas ou origem do mesmo.

7- Você acha que seu trabalho com estas crianças que têm dificuldades na leitura e na escrita produziu efeitos?

Sim, eu acho.

8- Qual o referencial utilizados para avaliá-los ?

Utilizo avaliação em ultimo caso. Estou tentando estudar e aprofundar o trabalho na linha do construtivismo.

9- Você se relaciona com o professor? Sim? Não? Por quê?

Sim, me relaciono

10- Se a resposta for afirmativa, quais os procedimentos realizados?

Utilizo ficha de observação do professor, entrevistas, a partir dos encaminhamentos realizados por eles.

- ENTREVISTA- III

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- Cargo: professora contratada Função: psicóloga em desvio de função

2- Tempo de atuação na escola: mais de quatro anos. No estado, treze anos.

3- Graduação: Psicologia psicólogo e licenciatura em psicologia. Outro curso:
Não

4- Ano de formatura: 1982

5- Pós- graduação: não

6- Exerce outras atividades com psicólogo? sim

7- Em caso afirmativo, qual?

Consultório

8- Exerce(u) docência em séries iniciais? Em caso afirmativo: Onde? Tempo?

Não

QUESTÕES ESPECÍFICAS

1- Por que você escolheu a área de psicologia escolar ?

Por acaso

2- Em sua atuação, quais as dificuldades de aprendizagem que mais frequentemente encontra nas crianças de primeira e segunda série do ensino fundamental que lhe são encaminhadas?

Dificuldades quanto a leitura e escrita

3- Dentre as dificuldades citadas, há alguma(s) referente a reprovação?

Sim, as mesmas citadas acima

4- Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir a incidência de crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira e segunda série?

Visualizo com medidas: mudanças nos métodos utilizados pelo professor, assessoria por parte do psicólogo quanto o que toca as questões emocionais que interferem no desenvolvimento da criança, psicólogo trabalhando junto com os professores das classes iniciais.

5- Quais os procedimentos que você usa com as crianças de primeira e segunda série com dificuldade na leitura e na escrita ? Enumere-os.

Utilizo investigação através de anamnese e avaliação.

6- Que objetivos você procura atingir com cada um destes procedimentos ?

Procuro saber o que interfere na aprendizagem.

7- Você acha que seu trabalho com estas crianças que têm dificuldades na leitura e na escrita, produziu efeitos ?

Sim, na maioria dos casos. Em geral, quando há cooperação dos pais e professores.

8- Qual o referencial utilizado para avaliá-los?

Entrevista com os pais ou responsável, com os professor. Testes: Bender, Wisc, HTP.

9- Você se relaciona com o professor que lhe encaminhou a criança?

Sim, me relaciono.

10-Se a resposta for afirmativa, quais os procedimentos realizados?

Contatos, a fim de acompanhar o desenvolvimento da criança.

ANEXO X

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS BRUTO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES - EXEMPLOS

- ENTREVISTA I

1- Qual o motivo que a levou a encaminhar o (nome do aluno) ?

O principal motivo foi a dificuldade do aluno em permanecer sentado e realizar as tarefas de aula. Apresentava problemas principalmente na escrita.

2- A senhora teve alguma orientação do psicólogo escolar durante o período que (o nome do aluno) esteve em atendimento?

Sim, recebi orientação

3- Em caso afirmativo: Qual o tipo de orientação? Qual a frequência?

A orientação foi sob a maneira de tratar o aluno pois ele parecia ser muito mimado e com condutas de crianças menores como babar, gritar, não parar sentado . A psicóloga falava comigo semanalmente.

4- Quais os resultados sentidos que notou no aluno ?

Observei que aluno melhorou, passando a fazer os trabalhos com mais calma e capricho.

Observação:

Entrevista realizada com o professor de primeira serie.

- ENTREVISTA II

1- Qual o motivo que a levou a encaminhar o (nome do aluno)?

O que me levou a encaminhar foi a dificuldade na aprendizagem.

2- A senhora teve alguma orientação do psicólogo escolar durante o período que (nome do aluno) esteve em atendimento ?

Não recebi orientação.

3- Em caso afirmativo: Qual o tipo de orientação? Qual a frequência?

Não tive

4- Quais os resultados que notou com o atendimento?

Notei que o aluno ficou mais interessado nas atividades em aula e em casa. Já era final de ano.

Observação: Entrevista realizada com professor de primeira série. O aluno reprovou.

- ENTREVISTA III

1- Qual o motivo que a levou a encaminhar o (nome do aluno)?

O aluno apresentava falta de concentração, e pouco interesse para realizar as atividades. Tinha dificuldade na leitura, na escrita, no raciocínio.

2- A senhora teve orientação do psicólogo escolar durante o período que (nome do aluno) esteve em andamento ?

Sim, recebi orientação.

3- Em caso afirmativo: Qual o tipo de orientação? Qual a frequência?

Conversas semanais com a psicóloga, durante o período da avaliação.

4- Quais os resultados que notou com o atendimento?

Observei que a aluna ficou menos agressiva com os colegas.

Na aprendizagem não notei nada.

Observação: Entrevista realizada com o professor de segunda série

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZAWA, M. Concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.

AJURIAGUERRA, J. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BALBINO, V. C. R. Psicólogo escolar: agente de mediação no processo de mudança social. Revista de Psicologia, Fortaleza, v.6, nº 1, p. 95-109, jan./jun., 1988.

BASTOS, A. V. B. & GOMIDE, P. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. Psicologia, Ciência e Profissão. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, ano 9, nº 1, p.6-15, 1989.

BINNFARE, J. & VOLKWEISS, Y. O papel do psicólogo na assistência ao educando junto a rede pública do RS - uma perspectiva. Secretaria de Educação e Cultura. SPE-DAE/SE, 1989.

BRANDÃO, Z. et alli. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de primeiro grau no Brasil: 1971-1980. Rio de Janeiro, 1982.

CHIAROTINO, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. 2ed; São Paulo: Ática, 1984.

DE PAULA, L. M. A atividade simbólica como recurso na assimilação de conteúdos escolares com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Trabalho não publicado(mimeo),1996.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In H. SINCLAIR(org). A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo:

Cortez, 1990.

FERREIRO, E. & PALACIO, M. Os processos de leitura e de escrita.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ Desenvolvimento da alfabetização psicogênese. In Y. GOODMAN (org). Como as crianças constroem a leitura e a escrita.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. 3. ed., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, L. A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes,1977.

GUZZO, R., & WECHSLER, S. O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In R. GUZZO; L. ALMEIDA & S. WECHSLER, Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Átomo, 1993.

HICKEL, N. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. In E. GROSSI & J. BORDIM, (org). Construtivismo pós- piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. 2.ed., Porto Alegre: Vozes, 1993.

JAPIASSU, H. Introdução a epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

KHOURY, Y. Informações sobre o sistema educacional brasileiro. Trabalho não publicado (mimeo), 1994.

LEITE, S. Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: Edicon, 1988.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In Conselho Federal de Psicologia: Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1984, p. 157-200.

_____ Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: 1º Congresso Nacional de Psicologia Escolar: Psicólogo escolar: identidade e perspectivas. (Anais) Abrapee / Pucamp. Campinas: Átomo, 1992, p. 170-176.

MASINI, E. S. Ação da psicologia na escola. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1981.

MELLO, G. Social democracia e educação: teses para discussão. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1990.

NOVAES, M. H. Psicologia escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

OAKLAND, T. Psicologia escolar no Brasil: passado, presente e futuro. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 5, nº 2, p. 191-201, 1989.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. Introdução a psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

_____ Psicologia e ideologia. 3.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____ A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia. 3. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1993

PIAGET, J. Development and learning. Journal of Research in Science, XI, nº 3, 176-186, 1964.

QUIRÓS, J. B. La dislexia en la niñez. Buenos Aires: Paidós, 1975.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. 15. ed., Rio de Janeiro : Vozes, 1993.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Política e educação no Brasil. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1988.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO do Estado do Rio Grande do Sul. RS./ Diretoria Pedagógica / DAE. Normas de funcionamento dos Centros de Assistência ao Educando. Porto Alegre, 1995 (mimeo)

SCHEEFER, R. Introdução aos testes psicológicos. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

TYLER, L. Testes e medidas. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WECHSLER, S. Panorama nacional da formação do psicólogo escolar. Psicologia, Ciência e Profissão. Conselho Federal de Psicologia, Brasília ano 9, nº 3, p. 26-30, 1989.

WITTER, G. et alli. A atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através dos textos (1980-1982). In: FRANCISCO, A. L. et alli (org.) Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços. Campinas: p. 23 - 46, 1992.

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1995

